

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Centrum školského managementu

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Audit vzdělávacího systému České republiky a jeho kritická analýza

The audit of the education system of the Czech Republic  
and its critical analysis

Bc. Jana Machková

Vedoucí práce: PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Rok odevzdání 2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Audit vzdělávacího systému České republiky a jeho kritická analýza vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum odevzdání práce Praha 8. 4. 2016

.....

podpis

Děkuji panu PhDr. Václavu Trojanovi, Ph.D., za odborné vedení a za poskytování cenných rad, podnětů a připomínek při zpracování diplomové práce.

## **ABSTRAKT**

Práce se zabývá kritickou analýzou auditu vzdělávacího systému České republiky, který v roce 2014 vydala nezisková společnost EDUin. Teoretická část popisuje základní charakteristiky vzdělávacího systému v kontextu fenoménu české vzdělanosti. Cílem práce je provést analýzu východisek a zdrojů, které byly použity k vypracování auditu vzdělávacího systému a provést komparaci se strategickými a jinými relevantními dokumenty. Cíle bude dosaženo na základě výsledků šetření, kdy se potvrdí, nebo vyvrátí relevantnost auditu prezentovaného společností EDUin. Výzkumnými metodami a technikami je interview s autory auditu a analýza dokumentů. Interview s autory auditu přináší odpovědi na otázky výzkumného šetření: Co je audit vzdělávacího systému a proč společnost EDUin audit vydala? Autoři charakterizují motivační impulzy, jež je přiměly k vydání auditu a objasňují hlavní cíle auditu. Druhá část výzkumného šetření je provedena na základě analýzy dokumentů. V závěru jsem zhodnotila výsledky výzkumného šetření a v návaznosti na studijní obor management vzdělávání jsem audit vzdělávacího systému vydaný společností EDUin shledala přínosným nejen pro studijní obor, ale také pro další oblasti a instituce zabývající se vzděláváním.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

vzdělanost, vzdělávací politika, aktéři vzdělávací politiky, kvalita vzdělávání, evaluace vzdělávání

## **ABSTRACT**

The dissertation deals with the critical analysis of the audit of the education system of the Czech Republic, issued in 2014 by EDUin non-profit organization. The theoretical part describes basic characteristics of the education system in the context of the level of the Czech education phenomenon. The aim of the dissertation is to analyse the bases and sources which were used to elaborate the audit of the education system and to make comparison with strategic and other relevant documents. The aim will be achieved on the basis of the results of research, the relevance of the audit, presented by EDUin organization, will be confirmed or disproved. The interview with the authors of the audit and the analysis of documents are research methods and techniques. The interview with authors of the audit brings the answers to the questions of the research survey: „What is the audit of the education system and why did EDUin organization issue the audit?” The authors feature motivational impulses, which encouraged them to issue the audit, and clarify the main aims of the audit. The second part of the research survey is carried out on the basis of the analysis of documents. In the end I evaluated the results of the research survey and as a follows-up to the field of study – the management of education, I found the audit of the education system issued by EDUin organization to be beneficial not only for the field of study but also for other fields and establishments dealing with education.

## **KEYWORDS**

level of education, education policy, participants in education policy, quality of education, evaluation of education

## Obsah

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | Úvod .....   | 7  |
| 2     | Vzdělávací systém České republiky a nové paradigma.....      | 9  |
| 2.1   | Vzdělanost – fenomén národní kultury .....                   | 11 |
| 2.2   | Vzdělávací politika v kontextu vzdělávacího systému ČR.....  | 19 |
| 2.2.1 | Vědecký pohled na vzdělávací politiku .....                  | 22 |
| 2.3   | Aktéři vzdělávací politiky a jejich determinanty .....       | 26 |
| 3     | Kvalita vzdělávání a její hodnocení .....                    | 32 |
| 3.1   | Evaluaace a autoevaluaace vzdělávacích institucí .....       | 35 |
| 3.2   | OECD a mezinárodní evaluaace vzdělávání.....                 | 40 |
| 4     | Audit vzdělávacího systému ČR vydaný společností EDUin ..... | 46 |
| 4.1   | Interview s autory auditu .....                              | 48 |
| 4.2   | SWOT analýza vzdělávacího systému.....                       | 51 |
| 4.3   | Obsahová analýza dokumentů .....                             | 55 |
| 5     | Závěr.....   | 78 |
| 6     | Seznam použitých informačních zdrojů .....                   | 82 |
| 7     | Seznam příloh .....  | 85 |

# 1 Úvod

Diplomová práce přináší v návaznosti na studijní obor management vzdělávání jeden z úhlů pohledu na vzdělávací systém v České republice. Vzdělávací systém v České republice je stejně tak jako v jiných zemích nedílnou součástí dané společnosti a podle jejích charakteristik je jeho vývoj určitým způsobem ovlivňován. V rámci makroprostředí na vzdělávací systém působí politické, legislativní, ekonomické a sociální faktory. Tyto faktory mají přímý dopad na mikroprostředí, především na vzdělávací instituce, jež se neustále potýkají se systémovými změnami, a současně musí v daném prostředí zajišťovat určitý stupeň stability edukačních procesů. Aktuální analýzou vzdělávacího systému, jeho klady, zápory, příležitostmi a hrozbami se zabývá audit vzdělávacího systému České republiky, poprvé vydaný v roce 2014, neziskovou společností EDUin. Nezisková společnost EDUin v souladu se svým posláním, jímž je podněcování veřejné diskuse o vzdělávání s důrazem na potřeby měnícího se světa, zveřejnila v listopadu roku 2014 dokument pod názvem:

„Audit vzdělávacího systému v České republice – rizika a příležitosti (2014)“

**Výzkumným problémem** diplomové práce je zjištění relevantnosti auditu vzdělávacího systému ČR identifikováním jednotlivých východisek a zdrojů zpracovaných v auditu a jejich vzájemná komparace se strategickými a jinými relevantními dokumenty.

**Cílem práce** je provést analýzu východisek a zdrojů, které byly použity k vypracování auditu vzdělávacího systému v ČR, a provést komparaci se strategickými a jinými relevantními dokumenty. Cíle bude dosaženo na základě výsledků šetření, kdy se potvrdí, nebo vyvrátí relevantnost auditu prezentovaného společností EDUin.

**Výzkumné metody a techniky:** interview s autory auditu, analýza dokumentů

**Výzkumné otázky:**

Co je audit vzdělávacího systému ČR, který zpracovala společnost EDUin?

Proč společnost EDUin audit vydala?

Jak relevantní jsou prameny použité v auditu?

Teoretická část se zabývá charakteristikou vzdělávacího systému z různých úhlů pohledu. Zastřešujícím tématem je v úvodu teoretické práce souhrnný pohled na českou vzdělanost, jako na fenomén národní kultury. V kontextu vzdělávacího systému jsou následně definovány jednotlivé determinanty. Mezi stěžejní patří vzdělávací politika včetně jejich aktérů, hodnocení kvality a evaluace vzdělávání v kontextu našich i mezinárodních šetření.

Praktická část diplomové práce analyzuje Audit vzdělávacího systému v České republice – rizika a příležitosti (2014). Dokument byl poprvé odborné i mediální veřejnosti představen v listopadu roku 2014 a společnost EDUin ho označila za revizi stavu vzdělávacího systému. Prezentovaný audit je rozčleněn do tří základních částí. Obsahem první části je identifikace klíčových oblastí mapujících současný stav vzdělávacího systému. Hodnotící metodou je SWOT analýza, která se zabývá rozbořem a hodnocením struktury vzdělávacího systému, jeho strategického plánu, hodnocením kvality systémového řízení a zdrojů. Jednotlivé determinanty jsou v auditu na základě svých charakteristik zařazeny do kvadrantu silných a slabých stránek, příležitostí a hrozeb. Druhá část auditu obsahuje komentovaný souhrn událostí roku 2014, které mapují dění v oblasti vzdělávání. Třetí část auditu obsahuje návrhy a opatření, kterými by bylo vhodné se zabývat v následujícím roce.



## 2 Vzdělávací systém České republiky a nové paradigma

Vzdělávací systém lze obecně označit jako soubor jednotlivých prvků, které jsou do jisté míry specifické, přesto se společně podílejí na existenci, tvorbě a hodnocení vzdělávací soustavy. Vzdělávací systém v České republice se ve vztahu ke společenskému kontextu nevyvíjí s dostatečnou rychlostí a systémové změny v něm probíhají relativně pomalu. Ve vztahu k tempu rychle měnícího se světa, hybné faktory nepůsobí na změny v procesech vzdělávacího systému s dostatečnou intenzitou. Jedním z determinantů řízení resortu je nekonceptnost, provázená častými politickými i personálními změnami včetně změn jeho strategických koncepcí.

Klíčovým faktorem v realizaci žádoucích změn ze strany vzdělávací politiky je tzv. management změny. Proces řízení a implementace změny musí zahrnovat nejen vytvoření vize, plánů a cílů, ale především proinovační prostředí zajišťující nutné podmínky pro úspěšnou realizaci změny. Samotný proces změny je nutné stále sledovat, vyhodnocovat jeho dílčí kroky a přijímat příslušná opatření, aby strategické plány nezůstaly pouze v teoretické rovině, ale byly uvedeny do praxe (Straková, Spilková, Simonová, 2013, s. 96).

*„V případě transformace českého vzdělávání, a zejména v prvních fázích realizace kurikulární reformy, byl proces kvalitního řízení změny hrubě podceněn. Zcela selhala zejména podpora směřovaná k učitelům. Učitel je potřeba pro změnu motivovat, získat je pro nové, mnohdy velmi náročné úkoly. Žádné změny ve školství není možné realizovat jen normativními zásahy „shora“, o jejich osudu rozhodují hlavně aktéři změny – školy, jednotliví učitelé a ředitelé“ (Straková, Spilková, Simonová, 2013, s. 96).*

Spilková (2005) spatřuje klíč k úspěchu v prosazení nového paradigmatu vzdělávání a s ním spojené úspěšné realizace kurikulární reformy především ve výrazné proměně procesů vyučování a učení (Straková, Spilková, Simonová, 2013, s. 81).

Význam inovace vzdělávacího procesu v evropském kontextu definuje Rýdl jako nové paradigma, které našlo podporu v zemích Evropské unie, a tvoří ho tyto základní myšlenky: Myšlenka nového a neobvyklého, myšlenka nenaplněných sociálních potřeb a hodnot a myšlenka změny. Podle názorů získaných ve většině evropských zemí inovace ve vzdělávacím procesu vyžaduje především změny chování, vztahů, přístupů a způsobů

myšlení. Jedná se o proces trvalé evoluce, kontinuity a spojeného s rozvojem systému (Rýdl, 2003, s. 15-16).

O vlivu technologického pokroku, který přináší změny ve fungování celé společnosti, píše Šteffl. Technologický pokrok mění vztahy, hodnotové hierarchie, ekonomiku a s ní související trh práce. Mění také budoucnost, klade etické a morální otázky. Všechny tyto změny a otázky jsou ve svém důsledku pro oblast školství a vzdělávání klíčové. Změny ve fungování společnosti mají, kromě rychlého technologického vývoje také další příčiny, a to politické, sociální a ekologické (Šteffl, 2012, s. 372).

*„Vedle sociálních, ekonomických, demografických, kulturních a sociálních změn se v reálném životě společnosti představují nové výzvy a nároky na vzdělávání a tradiční instituce. Proměna vzdělávání se stala jedním z globálně diskutovaných problémů“* (Walterová, Černý, Greger, 2010, s. 15).

Jak Walterová a kolektiv dále uvádí, v důsledku prudkého rozvoje moderních technologií a zvyšujícího se tempa inovací nestačí znalosti a dovednosti získané v institucích formálního vzdělávání, tedy ve školách a školských zařízeních. Trend vzdělávacího procesu se posouvá do oblasti celoživotní učení. Kompetence k učení jsou předpokladem pro zvládání životních a pracovních situací jedince. Intenzivní zavádění informačních a komunikačních technologií do občanské pracovní sféry i jejich pronikání do osobního života vyžaduje získání nového druhu funkčních gramotností. V důsledku rozvoje moderních technologií dochází také k rekonstrukci ekonomiky a ke změnám světové odvětvové a profesní struktury, které vedou k novým formám organizace práce (Walterová, Černý, Greger, 2010, s. 15).

V polemickém spisu Liessmann vybízí k tomu, aby přístup ke vzdělání nebyl jen směsí blouznění o vzdělávání a rétoriky managementu, ale jasným pohledem na možnosti a šance, meze i rizika vzdělávacích procesů. Podle Liessmanna, vzdělávací systémy nepotřebují více reforem, permanentní změnu ani hektické tempo jako v ostatních odvětvích, ale nutně potřebuje uvážlivost, stabilitu a jistotu (Liessmann, 2015, s. 25).

## 2.1 Vzdělanost – fenomén národní kultury

*„Vzdělanost lze chápat jako komplex všeho poznání, které jednotlivci nabývají prostřednictvím tří typů vzdělávání. Z ontogenetického (vývojového) hlediska je to nejprve informální vzdělávání (od raného dětství, pokračující ovšem v průběhu celého života), později formální (školní) vzdělávání v mládí a dospívání, zároveň u mnoha lidí ovlivňuje vzdělanost také neformální vzdělávání. Tyto tři proudy vzdělávání se prolínají ve svém působení a vytvářejí určitý obsah vzdělanosti jednotlivců, což se odráží v celkové vzdělanosti populace národa“ (Průcha, 2015, s. 168).*

Pokud probíhají debaty o vzdělávání a jeho dalším strategickém vývoji, na odborné nebo obecné úrovni, myslí se tím vždy vzdělávání formální. V rámci komplexního pohledu na vzdělanost je nutné k formálnímu vzdělávání přiřadit i další dvě složky, a to vzdělávání formální a neformální. Celá oblast vzdělávání je „zrcadlem společnosti“, utváří charakter společnosti, politiky, ekonomiky, sociální struktury, společenských tradic a hodnot a ovlivňuje podobu vzdělávacího systému v zemi.

Vzdělávací politika musí věnovat pozornost všem hlavním typům vzdělávacích příležitostí, tedy nejen formálnímu, ale rovněž neformálnímu a rozrůstající se oblasti informálního učení. Prosazení konceptu celoživotního učení do praxe je i hlavním cílem základního pracovního plánu dobrovolné spolupráce členských států Evropské unie v oblasti vzdělávání a odborné přípravy do roku 2020. Jedná se o strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě – Education and Training, ET 2020. Pro tento strategický rámec byly stanoveny čtyři cíle, jež odpovídají komplexnímu zaměření na celoživotní učení ve všech jeho složkách.

Vzdělávací politika České republiky směřuje obecně k rozvoji vzdělávacího systému založeného na konsensu celoživotního učení. Cílem je naplnění základního smyslu vzdělávání: osobnostní rozvoje přispívající ke zvyšování kvality lidského života, udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot, rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro demokratické vládnutí a přípravu na pracovní uplatnění. Opatření vzdělávací politiky navazuje na Strategii celoživotního učení ČR z roku 2007 a posiluje úlohu dalšího vzdělávání v rámci konceptu celoživotního učení (MŠMT, 2014, s. 5).

K nedostatečnému propojení formálního a neformálního vzdělávání se ve svém auditu vzdělávacího systému ČR vyjádřil EDUin a označil ho jako jednu ze slabin Strategie 2020. Podle EDUinu je kladen malý důraz na propojování obou typů vzdělávání. Jak se dále v auditu uvádí, jedna z nezanedbatelných částí vzdělávání se odehrává mimo školní prostředí, v konkrétních lokalitách a komunitách. Podporu podmínek rozvoje neformálního vzdělávání vidí EDUin jako jednu z nejeфекtivnějších cest, jak dosáhnout výrazné proměny ve vnímání vzdělávacího procesu ze strany veřejnosti ( EDUin, 2014, s. 9).

Ze sociologického pohledu, považuje Machonin oblast vzdělávání za rozhodující článek přeměn celospolečenského institucionálního systému, protože právě on je tou společenskou entitou, od níž se může rozvíjet jakákoliv plánovaná proměna společnosti, jako celku (Machonin, 2005, s. 255).

*„Klíčovou úlohu v hlubší kvalitativní přípravě lidí pro účast v modernizačních procesech a v jejich ovlivňování k aktivní účasti na jejich realizaci, má jedině reálný pokrok vzdělanostní úrovně obyvatelstva a její cílevědomé zvyšování na základě základní přestavby vzdělávacího systému“* (Machonin, 2005, s. 255).

Šteffl charakterizuje školu jako instituci zajišťující nejen edukační procesy formálního vzdělávání, ale také výchovu žáků a studentů ke společenským hodnotám a k zachování historického odkazu. Jak dále uvádí, lidé jsou přesvědčeni, že v celé společnosti soustavně dochází k erozi hodnot, které pokládají za cenné. Jednou z institucí vycházejících ze společenských hodnot, je právě škola, které je ale rovněž zodpovědná za jejich zachování (Šteffl, 2012, s. 370).

Liessmann ve své „Teorii nevzdělanosti“ hodnotí v globálním kontextu absenci jakékoliv normy vzdělanosti a svoji kritiku vyjadřuje slovy: *„Problémem naší epochy není polovzdělanost, nýbrž absence jakékoliv normativní idey vzdělanosti, z níž by bylo ještě možné odvodit něco takového, jako je polovzdělanost“* (Liessmann, 2008, s. 10).

V českém vědeckém prostředí vzdělanosti nenajdeme žádnou odbornou teorii, přesto se s tímto termínem běžně setkáváme v odborných textech i médiích. V médiích se pojem vzdělanost objevuje poměrně často, obvykle v souvislosti s vědecky nepodloženou kritikou výsledků českého školství. Tato kritika se ve formě mediálních zpráv objevovala

zejména po zveřejnění výsledků českých žáků v mezinárodní evaluaci PISA (2003, 2009). Průcha uvádí autentické žurnalistické výroky typu: „*Česko potápí klesající vzdělanost. Úroveň vzdělanosti posledních devět let u nás klesá. Slabé a nevykonné školství může v dohledné době tlačit Česko pod pomyslnou hladinu vzdělanosti*” (Průcha, 2015, s. 10).

Společnost zpravidla vnímá termín vzdělanost v souvislosti s dosaženým stupněm vzdělání, ať základním, středním nebo vysokoškolským. Pro laickou veřejnost je tato specifikace pojmu nejběžnější. V obecném pojetí je tento termín chápán jako souhrnná úroveň vyspělosti určité populace národa, etnika, profesní skupiny, vznikající v důsledku kvalitního vzdělávání. Vzdělanost českého národa je považována za vysokou, protože Češi mají vyspělé školství, kvalifikované pracovní síly, mezinárodně uznávané umělecké obory a bohatou historii. V odborném pojetí se uplatňují různé přístupy k fenoménu vzdělanost. Z hlediska srovnávací pedagogiky se zkoumá vzdělanost populace (educational attainment) jako míra dosaženého nejvyššího vzdělání v určité zemi nebo regionu (Průcha, 2012, s. 270 - 271).

Z pohledu vědecké teorie popisuje Průcha fenomén vzdělanosti v pojetí pedagogiky, andragogiky a sociologie. V jednotlivých oblastech přistupuje k výkladu o vzdělanosti v kontextu jejich specifických charakteristik. Zde je patrné, jak mnohotvarý může být zdánlivě specifický pojem vzdělanost.

### **Vzdělanost v pojetí pedagogické teorie**

Pedagogika je obecně definována jako věda o vzdělávání neboli o edukačních procesech, jejichž produktem je vzdělání.

Pedagogové fenomén vzdělanost chápou jako synonymum výrazu vzdělání, respektive dosažení úrovně vzdělání v souladu s významem mezinárodního termínu *educational attainment*. Vzdělanost v tomto stylu je něco, co je vztahováno k určité populaci, k národu, etniku, nebo sociální skupině. Jako příklad Průcha uvádí vzdělanost žáků na konci základního školního vzdělávání nebo atribut jedince, osobnosti, o němž se uvádí míra jeho vzdělanosti vůči ostatním jedincům. Výraz vzdělanost se v české terminologické literatuře objevila poprvé až v roce 1995, v Průchově Pedagogickém slovníku a následně pak

v jeho dalších vydáních. Původně stručné vymezení pojmu vzdělanost Průcha dále specifikoval ve studii o metodologických přístupech k empirickému zkoumání národní vzdělanosti (Průcha, 2015, s. 50 - 51).

Zkoumáním struktury a charakteristik vzdělávacích systémů, porovnáváním výsledků vzdělávacího procesu a jejich fungováním se zabývá srovnávací neboli komparativní pedagogika. Tento obor se zabývá intenzivním výzkumem, který pro svá zkoumání a měření stavu vzdělanosti vypracoval taxonomii kvantitativních indikátorů, jimiž lze charakterizovat specifika jednotlivých vzdělávacích systémů a lze je využívat pro hodnocení educačních produktů vzdělávání, tedy i stavu vzdělanosti v různých zemích (Průcha, 2015, s. 69).

Pro účely měření stavu vzdělanosti v různých zemích jsou OECD vydávána periodika, Education at a Glance OECD vydalo v Paříži v letech 2011, 2012, 2013, 2014 a 2015. Tyto dokumenty jsou důležitým zdrojem informací, statistických údajů a přinášejí relevantní charakteristiky vzdělávacích systémů z různých zemí včetně České republiky.

V aktuální zprávě vydané v roce 2015 v Education at a Glance, má přístup ke vzdělání stále více dětí po celém světě. Na základě vzdělávání mohou získat dovednosti potřebné pro život a pro uplatnění na pracovním trhu. Publikace Education at a Glance zveřejňuje výsledky šetření od roku 1992, z nichž je stále více patrný vliv transformace světa a plnění stanoveného cíle, jímž je snaha o odstranění nerovností v přístupu ke vzdělání. Před 25 lety bylo školství považováno za lokální a téměř nikoho nezajímalo vývoj této oblasti v jiných zemích světa. Na základě pokroku v oblasti techniky sběru statistických dat a zpracovatelských postupů bylo umožněno výzkumným pracovníkům, aby široké veřejnosti předložili informace o tom, jak probíhají vzdělávací procesy v jiných zemích, jaké jsou klady a zápory vzdělávání ve světě a v čem jsou pro další země inspirativním přínosem na cestě ke zlepšení. OECD stála v čele tohoto hnutí a snažila se výsledná měření co nejdokonaleji vypracovat a prezentovat v celosvětovém měřítku. V návaznosti na pokrok v zajišťování všeobecného přístupu k informacím o průběhu a ukončování vzdělávání, OECD vyvinula spolehlivý měřicí systém studentských výsledků a rovnému přístupu ke

vzdělávání, včetně těch, které používá v rámci programu OECD pro mezinárodní hodnocení studentů (PISA) a Programu OECD pro Mezinárodní panel pro hodnocení Kompetencí dospělých (PIAAC) (Education at a Glance 2015, vlastní překlad).

### **Andragogické pojetí vzdělanosti dospělých**

Průcha andragogiku definuje jako vědeckou disciplínu, která se zabývá procesy a souvislostmi edukace dospělých osob a ve dvou odlišných etapách. První etapu stanovil z hlediska způsobů edukace. Jedná se o odlišné formy učení a vzdělávání - formální, neformální, informální. Druhou etapu stanovil z hlediska životní dráhy člověka. V průběhu života oba typy učení probíhají někdy souběžně, jindy jen v některém období života jedince (Průcha, 2015, s. 94).

Neformální vzdělávání probíhá mimo školní vzdělávání, v zájmových institucích zaměřených na oblasti umělecké, sportovní nebo jazykové. Může probíhat rovněž v soukromých institucích. Neformální vzdělávání je zcela dobrovolné a záleží na jedinci, zda se rozhodne absolvovat tento druh edukace. Na rozdíl od formálního vzdělávání probíhá proces výuky v institucích neformálního vzdělávání za úplaty. Absolvent tohoto typu vzdělávání nezíská státem uznávaný stupeň vzdělání, ale pouze osvědčení, certifikát nebo licenci. Informální vzdělávání je součástí běžného života každého jedince. Probíhá především v rodině, učení se a sdílením určitých hodnot, dále četbou knih, časopisů nebo internetových zdrojů. Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání, je informální vzdělávání nesystematické, protože neprobíhá v pravidelných intervalech a není ani organizováno ve vzdělávacích, či zájmových institucích. Všechny typy vzdělávání se přímo podílejí na míře znalostního potenciálu každého jedince. Poměry jednotlivých forem se však dají velmi těžce výzkumnými metodami vyhodnotit.

Český statistický úřad v roce 2012 zjišťoval základní charakteristiky informálního vzdělávání v České republice ve věkové kategorii 18 – 69 let. Jednou ze základních součástí informálního vzdělávání bylo sebevzdělávání jedince. Při tomto typu vzdělávání si jedinec stanovuje cíl svého učení a stanovuje si podmínky a průběh učení. Z těchto důvodů v andragogice výzkumy i mezinárodní statistiky zkoumají sebevzdělávání jako jednu z forem informálního vzdělávání. Český statistický úřad ve své publikaci „Vzdělávání dospě-

lých v číslech, 2012“ v rámci měření sebevzdělávání rozlišuje dva základní druhy informálního učení. Zaprvé je sebevzdělávání součástí aktivit vztahujících se k získání a osvojování znalostí a dovedností využitelných v zaměstnání. Zadruhé se jedná o osvojování znalostí a dovedností využitelných v mimopracovních činnostech (Průcha, 2015, s. 112).

### **Sociální determinace vzdělanosti: sociologický přístup**

Vzdělanost národa, populace regionu nebo jakékoliv přirozené skupiny osob není homogenní a je individuální u každého jednotlivce. Jedinci se vzájemně odlišují úrovní své vzdělanosti, a ta se dále odráží v celkové národní vzdělanosti. Aktuální výsledky byly doloženy výzkumem PIAAC (Průcha, 2015, s. 116).

Vědecké práce již od počátku 20. století se objevovaly a zkoumaly, proč dochází ve společnosti k diferencím mezi lidmi, pokud jde o jejich vzdělávání a přístup ke vzdělávání. Dospělo se k poznání, že tyto difference jsou způsobovány hlavně sociálními faktory. Především tím, že lidé vyrůstají od dětství v rozdílných materiálních a intelektuálních podmínkách svých rodin. Tyto podmínky a prostředí utvářejí odlišný vzdělanostní rozvoj jedinců v dětství a mládí, a tím determinují i jejich postavení v dospělosti (Průcha, 2015, s. 116).

V současnosti je tato problematika široce zkoumána v disciplíně nazývané sociologie výchovy, sociologie výchovy a školy nebo sociologie vzdělávání – český termín, na rozdíl od mezinárodně používaného termínu *sociology of education*, není jednotný ani ustálený (Průcha, 2015, s. 116).

Pro účely objasňování fenoménu česká vzdělanost Průcha rozlišuje tyto tři oblasti problémů v sociologii vzdělávání. Vzdělanostní nerovnosti ve společnosti a sociokulturní znevýhodnění určitých skupin populace, sociálně podmíněné volby vzdělávací dráhy lidí, a sociální identity a difference v postojích k vzdělávání (Průcha, 2015, s. 116).

*„Dnes v sociologii vzdělávání převládá pojetí, že různá úroveň vzdělanosti lidí je především důsledkem existujících vzdělanostních nerovností, které jsou proto intenzivně zkoumány“* (Průcha, 2015, s. 117). Šetření PISA z roku 2012 se mimo jiné zabývá i vlivem socioekonomického zázemí na úspěšnost dětí ve vzdělávání. Přestože by právě škola měla podporovat žáky ze sociálně slabšího prostředí a otevřít jim cestu k lepší budoucnosti,



neděje se tak. Průzkum ukázal, že Česká republika je jednou z pěti zemí OECD s nejsilnějším vlivem socioekonomického zázemí na výsledky vzdělávání.

Na scénu vstoupilo nové paradigma, které ve spolupráci s pedagogy a sociology, zaměřují svoji činnost na důkazy o míře vzdělanostních nerovností, nerovných šancí na vzdělávání a sociální nespravedlnosti ve vzdělávání. V sociologii vzdělávání se za nerovnosti ve vzdělávání nepovažuje různá úroveň dosaženého vzdělání u jednotlivců nýbrž důsledek nerovných příležitostí ke vzdělání způsobený rasovými rozdíly, různým náboženským vyznáním, pohlavím nebo sociálním původem. Demokratické státy se postupně snaží tato sociální znevýhodnění kompenzovat (Průcha, 2015, s. 117 – 118).

Simonová podle Bourdieu (Bourdieu, Passeron 1964, s. 104) uvádí, že jedinci vstupující do vzdělávacího systému disponují různým objemem kulturního kapitálu, který jim byl vtisknut v raném dětství, a to v závislosti na jejich sociálním původu. Výrazným nedostatkem současných vzdělávacích systémů je to, že vstupní rozdíly mezi jedinci nejsou v průběhu vzdělávací dráhy odstraněny, ale mnohdy ještě více umocňovány (Simonová, 2011, s. 19).

Simonová cituje (Bourdieu, Passeron 1964, s. 103) „*Slepota k sociálním nerovnostem dovoluje vysvětlovat veškeré nerovnosti ve společnosti, zejména nerovnosti vzdělanostní jako nerovnosti přirozené, vyvěrající z přirozeného nadání. Je totiž v logice školského systému, založeného na postulátu formální rovnosti všech zúčastněných, uznávat jen ty nerovnosti, které jsou důsledkem individuálních schopností a znalostí. Učitel zná jen žáky, kteří jsou si rovni ve svých právech a povinnostech, a rozlišuje je pouze na více a méně nadané. Nenahlíží na ně jako na příslušníky různých sociálních vrstev, a vidí tak pouze mezery ve znalostech, které nepřipisuje určitému sociálnímu původu*“ (Simonová, 2011, s. 20).

### **Další charakteristiky fenoménu vzdělanost**

Průcha, podle Schwanitze (Schwanitz, 2013 s. 419-422) uvádí další přístupy k fenoménu vzdělanost a popisuje ho jako propracované pochopení vlastní civilizace. Kdyby kultura byla fyzickou osobou, mohla by se jmenovat Vzdělanost. Vzdělanost lze charakterizovat

jako znalost. Znalost hlavních rysů dějin naší civilizace, velkých filozofických či vědeckých projektů, stejně jako znalost forem umění, hudby a literatury včetně jejich stěžejních děl. Vzdělanost je schopnost konverzovat s kultivovanými lidmi, a nepůsobit přitom nevhodně. Vzdělanost se řídí ideálem všeobecného utváření osobnosti stojícího v protikladu k praktickému vzdělání specialistů. Při pohledu na společenskou realitu, můžeme konstatovat, že vzdělanost je nejen ideál, proces a stav, nýbrž také sociální hra. Cíl této hry je v celku prostý: jevit se na veřejnosti jako vzdělaný, a nikoliv nevzdělaný. Vědění, které je součástí vzdělanosti, spočívá ve znalostech, na které se nesmíme ptát (Průcha, 2015, s. 13-14).

Beneš a kolektiv se staví do opozice vůči jakémukoliv obsahovému vymezení pojmu vzdělávání. Nesouhlasí také s vymezení pojmu vzdělávání a jeho následným měřením v rámci jeho reálné existence. Na druhé straně se však nebrání tomu, aby pojem vzdělání byl alespoň formálně určen. Beneš tak stanovuje tak tři atributy, kterými lze ideu vzdělávání určit.

- Vzdělání vyjadřuje určitou kvalitu a nejde tedy jen o sumu a množství znalostí, dovedností a schopností jedince.
- Vzdělání označuje určitou hodnotu samo o sobě. Obsahuje více než jen pojmy kvalifikace a kompetence, tedy schopnost a ochotu vyplňovat společenské role.
- Vzděláním lze označit něco obecného, něco, co mohou alespoň potencionálně sdílet všichni bez ohledu na úroveň dosaženého vzdělání, na sociální příslušnost nebo světový pohled. Vzdělání nemůže být jen soukromou nebo skupinovou záležitostí, musí fungovat v kontextu dané společnosti (Beneš a kolektiv, 2002, s. 76).

*„Vzdělání obsahuje určitý moment antiutilitarizmu, kritické distance, nároku na seberealizaci a reflexivní postoje. Diskuze o vzdělávání je tedy vždy i diskuzí s filozofickým rozměrem“* (Beneš a kolektiv, 2002, s. 8).

## 2.2 Vzdělávací politika v kontextu vzdělávacího systému ČR

*Vzdělávací systém se v poslední době dostává do jistého pnutí. Zvyšující se toky informací, jejich nadbytek a stále obtížnější třídění nahrávají sice sporadickým, leč silným debatám o zastaralosti vzdělávacího systému a současného pojetí školství. Pravda – myšlenky o odškodňujících scénářích rezonují odbornými komunitami již po několik desetiletí, stejně jako opačně pojednáváné liessmannovské varování o nebezpečí, opouštění klasického vzdělávacího konceptu. Společnost potřebuje jisté opěrné body, podle nichž se může orientovat, o něž se může opírat a také s nimi počítat“* (Trojan, 2015, s. 241). Jako podnět k debatě o vzdělávání a vzdělávací politice vydal EDUin audit vzdělávacího systému, který mapuje Trojanem zmíněné opěrné body a předkládá tak odborné i laické veřejnosti přehled o aktuálním stavu vzdělávací politiky a vzdělávacího systému České republiky.

Vzdělávací politiku lze v kontextu vzdělávacího systému hodnotit na základě plnění strategických cílů a jejich implementace do praxe. Jedním ze strategických dokumentů, který však nikdy nebyl implementován do praxe a zůstal pouze na papíře, byla „Bílá kniha“. Koncepte vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy byla schválena vládou ČR v roce 1998 a byla pojata jako systémový projekt, který formuloval myšlenková východiska, rozvojové programy a obecné záměry směřované pro střednědobý horizont rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Měl se stát závazným základem pro konkrétní realizační plány resortu školství s přesahem do širší sféry vzdělávání podle předpokládaného vládního strategického plánování a sociálně ekonomického rozvoje. Bílá kniha měla být se otevřeným dokumentem, který měl být v pravidelných intervalech zkoumán a revidován, v souladu se změnami společenské situace.

Jedním z důvodů nenaplnění strategických cílů je nekoncepční řízení resortu provázené častými politickými změnami ve střídání ministerského postu, které s sebou přináší často rasantní změnu priorit. Dochází například k pozastavení nebo k úplnému zrušení již probíhajících projektů, které nebylo ještě možno v průběhu jejich existence vyhodnotit a zjistit tak efektivitu jejich vůči vzdělávacímu systému. Přínosem by jistě byl systematický monitoring probíhající v dílčích krocích, na jehož základě by byly probíhající nebo připravované změny vyhodnocovány. Vzhledem k absenci systémového přístupu aktérů

vzdělávací politiky a příslušníků decizní sféry dochází v českém školském systému k nárůstu negativních postojů vůči změnám, a to nejvíce v řadách ředitelů škol a pedagogických zaměstnanců, od nichž se především očekává aktivní implementace změn do praxe.

V posledních letech je příkladem dobré praxe školství ve Finsku, které se stalo vzorem pro ostatní evropské státy. Na finském modelu školského systému je pozitivní právě schopnost udržení základní strategické linie vzdělávacího systému a opakovaně aktualizovat dílčí cíle, bez ohledu na změny politických garnitur.

*„Tvůrci vzdělávací politiky jsou v posledních letech stále naléhavěji vyzýváni k prověření východisek, na jejichž základě je v České republice organizováno vzdělávání, a k vymezení priorit dalšího rozvoje vzdělávacího systému. Předkládaná Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 vychází vstříc oběma požadavkům tím, že na základě zhodnocení aktuálního stavu vzdělávacího systému nově stanovuje základní rámec pro jeho další rozvoj. Vycházet by z něj měli všichni tvůrci vzdělávací politiky, zejména Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, další ústřední orgány státní správy a územně samosprávné celky s odpovědností za oblast vzdělávání“* (MŠMT, 2014, s. 3).

V uplynulém období se postupně vytrácelo vědomí vazeb a souvislostí mezi jednotlivými součástmi vzdělávacího systému, jehož rozvoj nebyl dostatečně podložen dlouhodobou vizí a komplexní strategií a byl ovlivňován spíše izolovanými a nedostatečně provázanými řešeními. V důsledku toho, je ve vztahu ke vzdělávacímu systému, patrný nárůst nejistoty posilovaný nízkou předvídatelností kroků MŠMT, i dalších tvůrců vzdělávací politiky, která také do jisté míry oslabuje vzájemnou důvěru mezi jednotlivými aktéry vzdělávací politiky (MŠMT, 2014, s. 3).

Jedním z implementačních dokumentů Strategie 2020 je Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020. Dlouhodobý záměr ČR je zpracován v souladu s ustanovením § 9 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů a obsah materiálu a jeho členění odpovídá požadavkům vyhlášky č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů a výročních zpráv, ve znění pozdějších předpisů.

Dlouhodobý záměr ČR je nástrojem formování vzdělávací soustavy a je základním prvkem komunikace mezi centrem a kraji. Zakotvuje záměry, cíle a kritéria vzdělávací politiky vycházející ze Strategie 2020, určuje rámec dlouhodobých záměrů krajů a sjednocuje přístup státu a jednotlivých krajů zejména v oblasti nastavení parametrů vzdělávací soustavy. Trendy a cíle stanovené na úrovni ČR krajské úřady rozpracovávají pro specifické podmínky a potřeby svého kraje, navrhuji a zdůvodňují svá konkrétní řešení (MŠMT, 2015, s. 3).

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, vychází z předpokladu nutnosti stanovit pro další období omezené množství priorit. O dosažení a splnění jejích cílů by měli především zasadit tvůrci vzdělávací politiky. Vzdělávací politika České republiky směřuje k rozvoji vzdělávacího systému založeného na myšlence rovného přístupu ke vzdělávání a celoživotnímu učení. Tato témata jsou klíčová i pro vzdělávací politiku zemí Evropské unie a členských zemí OECD. Strategickým cílem české vzdělávací politiky je naplnění základního smyslu vzdělávání, a to osobnostního rozvoje přispívajícího ke zvyšování kvality lidského života, udržování a rozvoje kultury jako soustavy sdílených hodnot, rozvoje aktivního občanství vytvářejícího předpoklady pro demokratické vládnutí a přípravy na pracovní uplatnění. Na základě analýzy současného stavu vzdělávací soustavy České republiky stanovuje Strategie 2020 pro následující období tři průřezové priority. První prioritou je snižování nerovnosti ve vzdělávání, druhou prioritou je podporování kvalitní výuky, především učitele jako jejího klíčového předpokladu. Třetí prioritou je odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému. Ve třetí prioritě lze najít i vazbu na studijní obor management vzdělávání, jehož absolventi by měli disponovat takovými kompetencemi, které by v rámci mikroúrovně vzdělávacího systému měli efektivním a odpovědným řízením vzdělávacích institucí přispívat k naplňování strategických priorit vzdělávací politiky.

Strategie 2020 je koncipována jako obecný základ pro tvorbu vzdělávací politiky České republiky pro následujících období a má být sdílena především jejími klíčovými aktéry. Plánovaný rozvoj vzdělávací soustavy se musí opírat o obecný strategický rámec, jemuž budou podřízeny všechny dílčí koncepce, iniciativy a konkrétní opatření (MŠMT, 2014, s. 5).

Někteří autoři popisují možná úskalí implementace Strategie 2020 do praxe. EDUinu se k tomu vyjadřuje takto. Navzdory dílčím pokrokům nebyla ve stanovených oblastech splněna ani naplněna řada cílů deklarovaných v Národním programu rozvoje vzdělávání „Bílá kniha“ z roku 2001. Historická zkušenost s neschopností naplnit strategické cíle Bílé knihy, vede k pochybám, zda na praktické uplatnění Strategie 2020 skutečně dojde (EDUin, 2014, s. 8).

*„Snad v žádné jiné oblasti veřejné politiky není cesta od myšlenky k její skutečné realizaci tak dlouhá, jako v oblasti vzdělávací politiky. Technická realizace je u nás velmi podceňována“* (Veselý, 2013, s. 25).

Podle Veselého se má obecně za to, že nejtěžší je vzdělávací strategii nějak vymyslet. Zahraniční a už i naše zkušenosti ukazují, že právě konkrétní způsob realizace je zcela zásadní. Je důležité vědět, kdo bude garantem strategie, jakým způsobem a za jakých podmínek ji chce převést do praxe. U nás však přetrvává tendence spoléhat na to, že myšlenky stačí pouze přednést. Jak Veselý tvrdí, „čertovo kopýtko“, se skrývá právě v implementaci, v promyšlení kroků, jak strategický záměr realizovat. Strategické myšlení nespočívá pouze v přednášení vzletných myšlenek, ale právě v prezentaci a konkrétní realizaci. Nestačí pouze přijít s nějakou myšlenkou, jak vzdělávání zlepšit a bez promyšlených technických detailů a kroků nechat na ředitelích škol a učitelích, aby ji v praxi realizovali (Veselý, 2013, s. 25).

### **2.2.1 Vědecký pohled na vzdělávací politiku**

Průcha definuje vzdělávací politiku jako praktickou činnost zabývající se plánováním zásadních strategických koncepcí ať dílčích nebo celkových reforem vzdělávacího systému. Vzdělávací politika je vytvářena na dvou úrovních. Na nejvyšší úrovni státní správu a řízení vzdělávacího systému vykonává vláda, MŠMT a parlament. Na nižším stupni státní správy je přenášena na úroveň krajů a obcí. Vzdělávací politika se zaměřuje na strategické cíle rozvoje vzdělávání, na legislativní rámce vzdělávacích institucí, na způsoby financování vzdělávání, na způsoby kontroly a hodnocení vzdělávacích systémů a organizací (Průcha, 2012, s. 273).

V andragogickém slovníku pohlíží Průcha na vzdělávací politiku jako na vědní obor, (education policy analysis), který zkoumá mocenské instituce, (politické strany) působící na rozhodovací procesy ve vzdělávání, provádí analýzu idejí a nástrojů rozhodování jednotlivých politických stran a objasňuje rozpory mezi proklamovanými politickými rozhodnutími týkající uskutečňování a plnění stanovených cílů a záměrů ve vzdělávací praxi. Podle Průchy má Česká republika v současné době stále ještě vědní obor zabývající se vzdělávací politikou nedostatečně rozvinutý (Průcha, 2012, s. 273).

*„Pod pojmem vzdělávací politika (educational policy) se většinou rozumí souhrn formálních i neformálních pravidel, norem a praktik, které řídí a ovlivňují jednání jednotlivců a institucí v oblasti vzdělávání. Protože pojetí a obsah vzdělávací politiky se liší stát od státu v závislosti na historickém vývoji, začněme u definic a vymezení českých autorů”* (Veselý, 2006, s. 8).

Veselý podle Pařízka (Pařízek, 1993) vymezuje vzdělávací politiku jako principy, priority a metody rozhodování o vzdělávacích institucích. Toto rozhodování zahrnuje strategické cíle rozvoje vzdělávání, stanovení legislativního rámce vzdělávacích institucí, způsob financování, stanovení cílů a obsahů vzdělávání, ovlivňování podmínek činnosti vzdělávacích zařízení a způsoby kontroly. Vzdělávací politika je začleněna do celospolečenských priorit. Působí na školské instituce, v nichž je uplatněna potvrzující moc státního aparátu, na mimoškolské vzdělávací instituce (kulturní, duchovní, tělovýchovné, výrobní a zájmové pro volný čas), na výchovu v rodině a v neformálních skupinách. Působení je tedy přímé i nepřímé (Veselý, 2006, s. 8).

Kalous a jeho tým (Rozvoj vzdělávací politiky, 1994), definoval vzdělávací politiku o něco stručněji než Pařízek, a to jako principy, priority a metody rozhodování vztahující se k uplatňování společenského vlivu na vzdělávání. *„Toto rozhodování zahrnuje strategické záměry rozvoje vzdělávání, legislativní rámec činnosti vzdělávacích a vzdělávaných subjektů, způsob financování, vymezování vzdělávacích cílů a obsahů, stimulování a ovlivňování činnosti vzdělávacích subjektů a způsob jejich kontroly“* (Veselý, 2006, s. 8).

Podobně jako Průcha definuje Veselý vzdělávací politiku jako praktickou činnost nebo jako vědní obor.

Zatímco vzdělávací politika jako praktická činnost znamená reálnou tvorbu politiky, tedy rozhodování na úrovni MŠMT, vyjednávání o způsobu a míře financování, tvorbu kutikulárních dokumentů apod., vzdělávací politika jako vědní obor představuje vědecké zkoumání a analýzu toho, jak praktická vzdělávací politika probíhá, proč právě takto a jakým způsobem by se dala inovovat. Obě disciplíny vzdělávací politiky, tedy praktická i vědecká se navzájem podmiňují a v některých případech se i překrývají (Veselý, 2006, s. 8).

Vzdělávací politika je často analyzována i tvořena v optice jednoduchého modelu vstupů a výstupů. Na straně vstupů se vedou spory a diskuse o cílech, nástrojích a rolích jednotlivých aktérů. Diskutuje se o tom, co by mělo být obsahem vzdělávání, jakým způsobem by se měly rozdělovat finanční prostředky, jaká jsou práva a povinnosti různých aktérů, jaké by mělo být legislativní vymezení a podobně. Na straně výstupů se analyzují a porovnávají akademické i neakademické výsledky mezi vzdělávacími institucemi a státy a sleduje se, jak jsou tyto výstupy determinovány různými vstupy. V mnohem menší míře už se diskutuje o tom, *proč* jsou tyto výsledky právě takové a za jakých okolností by mohly být jiné, lepší. *Co* se děje uvnitř vzdělávacích institucí? *Jak* spolu aktéři vzdělávací politiky komunikují, nebo nekomunikují? Jakým způsobem jsou rozdělovány finanční prostředky? Jakým způsobem si jedinci volí svoji vzdělávací dráhu? Tyto otázky a mnoho dalších si musí analytik a tvůrce vzdělávací politiky položit a zodpovědět, nechce-li být nepříjemně zaskočen realitou. V praxi se totiž ukazuje, že cesta od veřejně politického rozhodnutí k dosažení požadovaných výsledků je velmi dlouhá (Veselý, 2006, s. 18-19).

Polemický pohled na vzdělávací politiku uvádí Liessmann a současný stav vzdělávací politiky charakterizuje jednoduchým konstatováním: „Omezuje se na sledování pořadí v žebříčcích“. Toto tvrzení Liessmann nepovažuje ani v nejmenším za polemické, ale až děsivě evidentní. Všechna relevantní a veřejnosti rovněž prezentovaná a s horlivostí diskutovaná politická rozhodnutí týkající se vzdělání jsou v posledních letech motivovaná buď špatným umístěním v žebříčku, nebo vedená přáním dosáhnout lepšího umístění. Argument je vždy stejný: pořadí v žebříčku se musí zlepšit a to bez ohledu na to, jestli se iniciují školské reformy, propagují pedagogické programy nebo požadují elitní univerzity s excelentním studiem. V pozadí současné vzdělávací politiky se, podle Liessmanna, nerýsuje sebemenší náznak názoru na vzdělání, a už vůbec ne jeho společenskopolitický



koncept. Vzdělávací politiku lze redukovat na jedinou otázku: Na jakém místě jsme se umístili?” (Liessmann, 2008, s. 52).

*„Podstatou vzdělávací politiky je odpovídat na otázku, jak by měl být organizován a rozvíjen vzdělávací systém, aby přispíval k rozvoji společnosti, demokratického vládnutí, uplatnění jednotlivců v měnícím se světě i ke konkurenceschopnosti státu”* (MŠMT, 2014 s. 4).

*„Intervence vzdělávací politiky by v následujících letech měly důsledně vycházet ze zhodnocení aktuálního stavu dané problematiky, zaměřovat se především na průběžné zvyšování kvality existujících institucí kultivací vztahů a posilování součinnosti mezi jednotlivými aktéry ve vzdělávání, a především vést ke zlepšování v oblasti výuky a učení“* (MŠMT, 2014, s. 12).

Výše uvedené citace ze Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, se ve svém přístupu ke vzdělávací politice nijak zásadně neliší od názorů Kalouse a Veseleho, přestože oba texty od sebe dělí téměř deset let. Shodu v názorech lze najít např. v koordinaci jednotlivých kroků při uvedení strategických změn ve vzdělávacím procesu do praxe za účelem zkrácení cesty od myšlenky k realizaci změny, v přístupu vzdělávací politiky a k aktuálním společenským podmínkám. Jak z textů dále vyplývá, hlavní úkol stojí před ministerstvem školství, které by mělo garantovat úspěšnou implementaci Strategie 2020 do praxe a zamezit tomu, aby došlo pouze k jejímu okrajovému naplnění, jak tomu bylo v případě Bílé knihy. Jak současné priority MŠMT naznačují, jedním z implementačních dokumentů Strategie 2020, který by měl být jednak nástrojem formování vzdělávací soustavy a současně také základním komunikačním prvkem mezi MŠMT a kraji, je Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky a období 2015 – 2020. Studijní obor management vzdělávání, v rámci předmětu (aktuální otázky managementu vzdělávání), rovněž sleduje trendy a vývoj vzdělávacího systému v kontextu vzdělávací politiky a aktuálním strategickým dokumentům.

## 2.3 Aktéři vzdělávací politiky a jejich determinanty

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 označuje za klíčové aktéry ty pracovníky v resortu školství, kteří přímo ovlivňují kvalitu vzdělávání. Patří mezi ně především vedoucí pracovníci, tedy ředitelé škol a jejich zástupci, zřizovatelé, škol a školských zařízení, úředníci centrálních orgánů, politici a mnozí další aktéři, kteří nějakým způsobem řídí a vedou ostatní (MŠMT, 2014, s. 34).

Veselý poukazuje na souvislost míry schopností a dovedností aktérů vzdělávací politiky vůči schopnostem realizovat případné změny ve vzdělávacím procesu. Jeho názor na věc, publikovaný v rozmezí tří let, zůstal zcela beze změn *„Platí, že jakékoliv opatření vzdělávací politiky může být dobré do té míry, do jaké jsou dobří lidé, kteří je implementují“* (Veselý, 2013, s. 21).

*„Pokud není politika realizována pod jasným leadershipem některého z klíčových aktérů, lze jen těžko očekávat, že bude úspěšně implementována“* (Veselý, 2015, s. 11-28).

Podle výše uvedeného Veselý klade důraz zvyšování kapacit a leadershipu u aktérů vzdělávací politiky. Dle jeho názoru nejsme v České republice schopni pochopit, že většina opatření, jako je kurikulární reforma, evaluace vzdělávacího systému apod. je zaváděna bez ohledu na to, jaké jsou schopnosti a postoje těch, kteří mají tyto změny v praxi realizovat. Přestože se vytváření kapacit v podobě dalšího profesního vzdělávání objevuje téměř ve všech strategických dokumentech, chybí komplexnost ve „vytváření kapacit“ nejen v přímo řízených organizacích, ale také na centrální, krajské i obecní úrovni. Je proto nutné vybudovat instituce, ve kterých budou v rámci vzdělávací politiky působit profesionálně a odborně fundovaní lidé. Zvyšování kapacit je velmi často pojímáno jako formální doplněk reforem vzdělávacího systému, a ne jako centrální téma procesu změn ve vzdělávání (Veselý, 2013, s. 21- 22).

*„V České republice existuje velký potenciál pro budování kapacit. Například počet a nasazení neziskových organizací věnujících se oblasti školství a vzdělávání je velmi vysoký. Tradičně zde existuje také mnoho organizací veřejné správy, které se nějakým aspektem vzdělávání zabývají. Jde „jen“ o to, posunout kvalitu všech těchto organizací a institucí o stupínek (či dva) výše a lépe tyto často izolované aktivity propojit“* (Veselý, 2013, s. 22).

Lhotková, Trojan a Kitzberger přirovnávají vývoj školského systému k rodnému jazyku, jehož prostřednictvím spolu lidé komunikují napříč generacemi. Mateřský jazyk se ve svém systému vyvíjí velice pomalu a původ některých zdánlivých výjimek lze hledat v minulých staletích stejně je vývoj školského systému ovlivňován generacemi našich předků. Je proto nutné vzít do úvahy, že případné změny ve školském systému může společnost chápat negativně, protože do nich vstupuje názor více generací. Politikové často rozhodují v souladu s míněním svých voličů, než aby se logicky zamýšleli nad správností věcí (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 57).

V současné době je stále více a častěji reflektován vliv vstupu českého školství do EU, jsou pojmenovány vlivy, výhody i možná úskalí. Situaci na našich školách i ve společnosti prokazatelně ovlivňuje kontextová determinace (Trojan, 2014, s. 18 – 19). Mezi determinální faktory ovlivňující pedagogický proces patří podle Trojana historická determinace, nerovnoměrný průběh populační křivky a změny v politické situaci, které ve svém důsledku vytvářejí změny ve vzdělávacím systému. Postoje společnosti ke vzdělávání vychází z historické determinace, to zmiňují i výše uvedení autoři, Lhotková, Trojan a Kitzberger.

Jak Trojan uvádí, společnost nepovažuje otázky týkající se vzdělávací politiky za stěžejní a důležité, a pokud nedojde ke změně v myšlení společnosti, konkrétně od pasivního přihlížení ke stavu školství k aktivnímu přístupu, nemůže dojít k progresivnímu posunu (Trojan, 2014, s. 19-21).

Kalous stanovil kritéria klasifikující účastníky vzdělávacího procesu a jejich vliv na případné změny ve vzdělávacím procesu. Podle autorů existují významné sociologické proměnné, jako je pohlaví, rasa, socio-ekonomický status, zaměstnání, náboženství nebo politická příslušnost. Ukazuje se, že ve vzdělávací politice jsou zájmy osob velmi úzce svázané s jejich rolí, kterou zaujímají ve vztahu ke vzdělávacímu systému. Kalous, Veselý podle Thomase (1975) popisují příklad jeho empirického výzkumu politických činitelů ve školství v USA, kde došli k závěru, že institucionální pozice se ukázala jako nejdůležitější determinanta účasti a vlivu příslušných osob v politickém procesu. Lidé v těchto rolích mají společný soubor zájmů, který je odlišuje od lidí, kteří ve vzdělávacím systému

zaujímají jiné pozice. Aktéři tvorby a realizace politiky mají různé vnímání svých politických zájmů a zájmů dalších aktérů. Mají také různé druhy a rozsahy zdrojů, z nichž mohou čerpat finanční prostředky a informace. Mají také vliv na implementaci svých názorů a používají různé způsoby ovlivňování k úspěšnému prosazení svých cílů. Jednají buď prostřednictvím formálních institucí, neformálních kontaktů, například proto, aby ovlivnili rozdělení zisků a formovali budoucnost politického procesu. Institucionální struktury politického rozhodování pak významně determinují to, kdo se může podílet na rozhodování vzdělávání, za jakou cenu a s jakou pravděpodobností úspěchu (Kalous, 2006, s. 34).

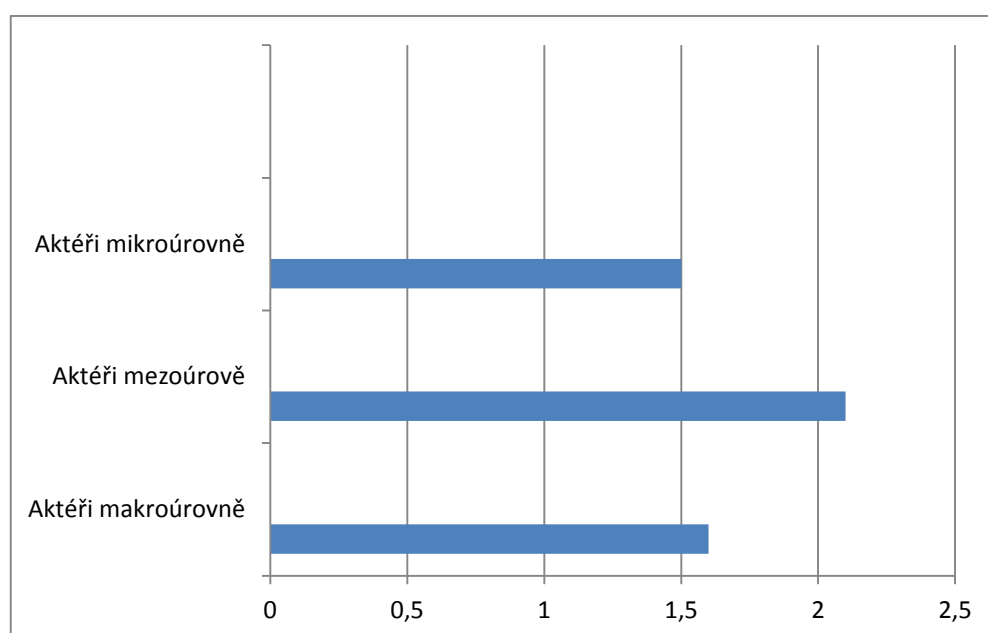
Jak uvádí Walterová a kolektiv, téma vzdělávání a školství nepatří k celospolečensky, politicky či mediálně atraktivním a soustavně veřejně diskutovaným. Intenzivní diskuse v odborných kruzích jsou veřejnosti méně dostupné, protože odborníci veřejně vystupují pouze sporadicky. Představitelé státu, zákonodárci a tvůrci vzdělávací politiky nediskutují s veřejností ani o vzdělávacích cílech, ani o strategiích a problémech ve školství. Veřejnost právě od nich očekává, že se budou o rozvoj školství a kvalitu vzdělávání zasazovat nejvíce (Walterová, Černý, Greger, Chvál, 2010, s. 248).

Na základě výzkumných šetření Walterová a kolektiv dokazují, že téma vzdělávání a školství nepatří k frekventovaným a sledovaným tématům ani v průzkumech veřejného mínění, které jsou v prostředí české společnosti relativně novým fenoménem. Tyto průzkumy se provádějí od 90. let a staly se součástí běžného života. Zprostředkovávají informace z různých oblastí. Výsledky průzkumů jsou následně veřejnosti předávány prostřednictvím médií. Především média při využití informačních a komunikačních technologií mohou přispět při formování postojů veřejnosti ke vzdělávání i pro identifikaci vzdělávacích potřeb. Toto téma lze považovat za dosud nevyužitý potenciál a jednu z výzev pro rozvoj vzdělávací politiky sdílené decizní sférou a občany (Walterová, Černý, Greger, Chvál, 2010, s. 19).

Výzkumem provedeným na základě faktorové analýzy dospěli Walterová a kolektiv k závěru, že veřejnost uvažuje o třech základních typech aktérů, kteří by měli přispívat k rozvoji školství v České republice. Jinými slovy, roli jednotlivých aktérů sdružených v rámci daného faktoru chápe česká veřejnost jako podrobnou. První faktor (45% variace se týká

mikroúrovně, představuje aktéry působící na úrovni škol a výzkumných pracovišť (učitelé, ředitelé, výzkumníci a odborníci zabývající se problematikou školství, vysoké školy vzdělávající učitele). Druhý faktor (17% variace) představují aktéři působící na meziúrovni, tedy na úrovni obecněji chápané občanské společnosti stojící mezi státem a jednotlivými školami či jednotlivými občany (např. nevládní organizace, média). Třetím faktorem (11% variace) jsou státní (makro) instituce: MŠMT ČR, Parlament ČR, jednotlivé kraje, města a obce (Walterová, Černý, Greger, Chvál, 2010, s. 51).

### **Aktéři jaké úrovně mají přispívat k rozvoji školství především?**



graf č. 1 – aktéři přispívající k rozvoji školství (Walterová a kolektiv, 2010, s. 54)

Aritmetický průměr jednotlivých škál – menší znamenají vyšší důležitost, větší hodnoty znamenají nižší důležitost (Walterová a kolektiv, 2010, s. 54)

*„Pokusíme – li se o určité zobecnění, můžeme konstatovat, že lidé očekávají, že se o rozvoj školství v České republice mají zasazovat v první řadě aktéři působící na mikroúrovni (tedy učitelé a ředitelé škol, ale i vysoké školy vzdělávající učitele a výzkumníci) a také na makroúrovni státních institucí (zejména MŠMT). Role aktérů z meziúrovně je pak chápána jako méně důležitá, sekundární“ (Walterová, Černý, Greger, Chvál, 2010, s. 54).*

### **Percepce reality: Kdo k rozvoji školství skutečně přispívá?**

Odlišné výsledky výzkumný tým získal, když se respondentů (obyvatel České republiky) zeptal: „Jak hodnotí reálné působení jednotlivých aktérů?“ V názoru na to, kdo dnes ve skutečnosti přispívá k rozvoji našeho školství, je hodnocení jednotlivých aktérů značně rozdílné, polovina z nich je v kladném pásmu škály (tj. průměr menší než 2,5), jsou tedy hodnoceni tak, že k rozvoji školství přispívají. Zhruba polovina je pak hodnocena tak, že k rozvoji školství nepřispívají (tj. průměr větší než 2, 5). Tato otázka vede k výraznější věcné diferenciaci, rozdíl mezi aktéry hodnocenými pozitivně a těmi, kteří jsou hodnoceni negativně, jsou přitom i statisticky signifikantní. Jako největší „dřiči“ zasazující se reálně o rozvoj školství jsou chápáni učitelé následovaní řediteli škol. Dále jsou za klíčové chápány vysoké školy vzdělávající učitele. Jako ti, kteří se spíše zasazují o rozvoj školství, jsou chápáni ještě také kraje a obce a výzkumníci a odborníci zabývající se problematikou školství a vzdělávání. Z odpovědí je patrné, že jde v první řadě o aktéry působící zejména na mikroúrovni, tedy na úrovni škol. Oproti předchozí otázce se v odpovědích šetřících názor na to, „Kdo by se měl zasazovat o rozvoj školství?“, nejvýrazněji proměnila pozice MŠMT ČR. Ministerstvo školství se propadlo o několik pozic níže, do středního pásma škály („ani přispívá, ani nepřispívá“). Evropská unie, média, ale hlavně nevládní neziskové organizace a Parlament ČR jsou pak chápány, jako aktéři, kteří k rozvoji školství spíše nepřispívají (tj. hodnota aritmetického průměru za dané položky-aktéry je větší než 2,5). (viz graf č. 2) Jednotlivé položky byly hodnoceny na 4 bodové škále (1 - rozhodně ano, 2 - spíše ano, 3 - spíše ne, 4 - rozhodně ne). Menší hodnoty znamenají pozitivnější hodnocení, větší hodnoty hodnocení negativnější (Walterová, Černý, Greger, Chvál, 2010, s. 55 – 56).



graf č. 2 Kdo ve skutečnosti přispívá k rozvoji školství (Walterová a kol. 2010, s. 55)

Přestože je školství českou veřejností chápáno jako jedna z klíčových oblastí, není v popředí jeho priorit, jelikož česká společnost dlouhodobě vykazuje spokojenost s úrovní a stavem vzdělávacích procesů a institucí. Na základě výsledků různých šetření, které míru spokojenosti veřejnosti dokládají, nemají aktéři decizní sféry v rámci svojí působnosti mandát ke změně, protože otázky školství nestojí v popředí zájmu společnosti.

### 3 Kvalita vzdělávání a její hodnocení

*„Aktéři vzdělávací politiky stejně jako akademická obec se nejsou schopni shodnout na tom, co je to kvalita vzdělávání, tím pádem jak vypadá kvalitní škola a jaká použít hodnotící kritéria pro kvalitního učitele a ředitele. Je to hořce úsměvné, neboť se o těchto věcech diskutuje čtvrt století, bez hmatatelného výsledku, přitom byla řada pokusů různé úrovně a závěrů“* (Trojan, 2014, s. 17).

Trojan uvádí jeden příklad za všechny, a tím je veliký národní projekt *„Cesta ke kvalitě“*. Ředitel školy musí každodenně pracovat s kvalitou a nemůže čekat na ukončení vědeckých diskusí a na formulování projektových závěrů. V praxi to je právě ředitel, kdo ručí za celou školu, za výběr dobrých pracovníků a optimální průběh edukace žáků (Trojan, 2014, s. 17).

O kvalitě práce, postavení a společenského poslání vzdělávacích institucí se vedou zejména v odborné veřejnosti dlouhé diskuze. Názory na kvalitu týkající se vzdělávání jsou různorodé. Na jedné straně se setkáváme s kritikou výstupních znalostí a kompetencí absolventů škol například v zahraničním srovnání šetření PISA, PIRLS nebo TIMS, která je ne vždy opodstatněná a na straně druhé se jedná o adoraci kvality práce některých vzdělávacích institucí, která není podložena reálnými výsledky. Na otázku: „Kde je pravda?“, přináší Světlík tuto odpověď: „Stejně i v jako jiných případech někde uprostřed.“ (Světlík, 2009, s. 11).

*„Předpokladem objektivně uznávané kvality práce českých škol, respektování jejich postavení a naplnění jejich společenského poslání předpokládá jejich efektivní fungování. Hlavním motivem pro zdůrazňování efektivní práce škol je úsilí uspokojit v plnější míře vzdělávací potřeby společnosti s přihlédnutím k měnícím se podmínkám prostředí, ve kterém dnes školy fungují“* (Světlík, 2009, s. 11).

*„Bez kvalitní společenské podpory a vytvoření odpovídajících legislativních a ekonomických podmínek však pouhé nadšení vedení škol, učitelů nebo akademických pracovníků stačit nemůže“* (Světlík, 2009, s. 11).



Na rozdíl od Trojana a Světlíka, kteří definují kvalitu z pohledu současného školského managementu, Rýdl popisuje kvalitu a její hodnotící kritéria v historickém kontextu inspirovaná obecným managementem.

První snahy o manažerské pojetí kvality a její hodnocení v oblasti školství a vzdělávání datuje do 70. let 20. století. Podobě jako i do jiných „neziskových“ resortů společenského života pronikla i do školství v důsledku ropné krize a výrazného poklesu finančních podpor snaha ekonomů a politiků po financování pouze prokazatelné kvality. Problémem bylo, že se téměř nikdo do té doby nezabýval manažerským pojetím kvality ve vzdělávání s použitím kritérií a ukazatelů ze ziskových sfér. Školství bylo hodnoceno v mezinárodním kontextu zejména díky statistikám a kvantitativním údajům uvádějícím množství škol, účastníků, kvalifikovanost učitelů, vybavenost, množství veřejných dotací apod. Druhé pojetí hodnocení bylo tzv. národní a probíhalo podle tradičních kritérií, mezi něž patřily klasifikační průměry tříd a škol, kvalifikovanost učitelů, vybavenost škol apod. V návaznosti na anglosaské země, kde se objevily první obecné trendy hodnocení kvality inspirované hodnocením kvality v ziskové sféře, přinesla 80. léta až horečnatou vlnu zájmu o pojetí kvality, se kterou bylo velmi tvrdě spjata financování vzdělávacích systémů. Obavy z tohoto kvantitativního „šílení“ po zjištění kvality začala vyjadřovat řada odborníků, (P. Dalin, T. Liket, H von Hentig, K. Tillmann), kteří stále častěji poukazovali na problém pokřívání didaktické svobody učitelů a odpovědnosti škol za vzdělávání v kontextu individuálních možností žáků (Rýdl, 2011, s. 26-27).

*„V okamžiku, kdy OECD a další nově vzniklé mezinárodní organizace (International Evaluation of Educational Achievement – IEA) zahájily metodologicky „neprůstřelné“ posuzování kvality školství podle výsledků mezinárodních šetření žáků různých věkových úrovní (TIMSS, PISA, PIRLS), bylo velmi obtížné poukazovat na potřebu dat nejen kvantitativních, ale i kvalitativně orientovaných“* (Rýdl, 2011, s. 26-27).

Jak Rýdl dále uvádí, při hodnocení kvality, je i dnes obtížné poukazovat na potřebu dat. V průběhu posledních dvaceti let se ve školství z hlediska pojetí kvality a jejího hodnocení velmi mnoho změnilo ve prospěch respektování kvalitativních přístupů a metod hodnocení. Za některé lze uvést promyšlenou metodiku v získávání relevantních dat, přípa-

dové studie, příklady dobré praxe, prosazování mnohodimenzionálního hodnocení kvality do legislativy včetně vlastního hodnocení škol jako výrazu nezávislosti a odborné kompetence aktérů vzdělávacích procesů. S tím vším byla spojena i vlna vzniku odborné národní literatury a zavedení pojetí kvality a jejího hodnocení do seriózních vědeckých témat (Rýdl, 2011, s. 26-27).

*„Výsledky různých měření a šetření začaly být jako jediné relevantní akceptovány i vzdělávací politikou, a to všemi politiky bez rozdílů ideologií, ale s rozdílným důrazem na výběr ukazatelů a kritérií. Tak již koncem 90. let v nejvyspělejších zemích existoval i dostatek veřejně podporovaných projektů a programů na zlepšení kvality národního školství, protože informace a vědění se staly jedněmi ze základních opor hospodářského rozvoje”* (Rýdl, 2011, s. 26-27).

Společnost McKinsey & Company po diskusi s vůdčími osobnostmi české podnikové sféry, akademické sféry a s politiky, uskutečnila a následně zveřejnila studii zaměřenou na kvalitu výsledků vzdělávání na základních a středních školách, pod názvem „Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení.“ Zpráva byla vydána v roce 2009 ve snaze přispět k rozvoji České republiky v oblasti vzdělávání. Zpráva podrobně analyzuje, kde zaostávají výsledky a postupy řízení vzdělávání. A do jaké míry ohrožují ekonomickou konkurenceschopnost České republiky mimo jiné faktory také klesající výsledky základního a středního školství. (McKinsey & Company, 2010). Standardy definující výsledky vzdělávání jsou nejasné, celonárodní hodnocení kvality neexistuje a řízení kvality se uplatňuje jen v omezené míře. Jak McKinsey ve zprávě uvádí, výsledky analýzy týkající se výsledků vzdělávání jsou alarmující, přesto většina respondentů z řad rodičů uvádí spokojenost s dosavadními vzdělávacími výstupy. Spokojenost rodičů ve svém důsledku snižuje možnost politického mandátu vedoucí k realizaci případné změny v řízení kvality vzdělávání.

*„Snaha o zlepšení výsledků vzdělávání by se měla zaměřit na kvalitu výuky a měla by být podpořena cílenými úpravami organizace a financování škol“* (McKinsey & Company, 2010, s. 3).

Společnost McKinsey & Company hodnotí výsledky a postupy řízení vzdělávacího systému podle vlastní diagnostické metody. Z hlediska výsledků systému zpráva posuzuje

kvalitu výsledků vzdělávacího procesu, konzistentnost jejich kvality a efektivitu nákladů. Kvalitu výsledků představují měřitelné znalosti, dovednosti a postoje žáků a studentů. Konzistentnost kvality vzdělávání představuje variabilitu kvality výsledků vzdělávání mezi studenty, jednotlivými školami a regiony. Konzistentnost kvality zohledňuje i socio-ekonomické prostředí, ze kterého žáci a studenti pocházejí, a také nakolik socio-ekonomické prostředí ovlivňuje jejich vzdělávací výsledky. Efektivita nákladů popisuje, jak úspěšně systém transformuje prostředky vynaložené na vzdělávání do jejich výsledků (McKinsey & Company, 2010, s. 7).

Relevantní hodnotící zprávy obsahující souhrnné poznatky o stavu a kvalitě vzdělávání a vzdělávací soustavy vydává každoročně ČŠI, pod názvem „Výroční zprávy“. Vydávání výroční zprávy ukládá jako jeden z výstupů inspekční činnosti České školní inspekci, § 174 odst. 13 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Společně ke kvalitě – to je motto nového modelu tzv. kvalitní školy, který Česká školní inspekce představila v roce 2015 vedoucím pracovníkům škol a jejich zřizovatelům. Implementací tohoto projektu do vzdělávacího systému dojde k naplnění dlouhodobého strategického cíle ČŠI, jímž je poskytovat relevantní a objektivní zpětné vazby o kvalitě a efektivitě vzdělávání. Nově vytvořený model tzv. kvalitní školy a na něj navázaná kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání jsou nástrojem k naplnění stanoveného cíle a také dalším příspěvkem ČŠI k poskytování metodické podpory ve snaze napomáhat kontinuálnímu zlepšování kvality vzdělávání.

### **3.1 Evaluace a autoevaluace vzdělávacích institucí**

Samotná myšlenka evaluace – hodnocení nebo autoevaluace – sebehodnocení pochází z obecného managementu. Proces hodnocení strategie organizace z pohledu obecného managementu zahrnuje tvorbu ukazatelů, stanovení kritérií hodnocení a jejich indikátorů, včetně následného měření skutečného stavu a jeho porovnání se stanovenými standardy. Výsledky hodnocení slouží k posouzení efektivnosti strategie, jejich organizačních jednotek a funkčních oblastí. Kontrolní a hodnotící systémy se mohou zaměřovat také na

hodnocení a vliv vnějších a vnitřních faktorů, které ovlivňují procesy a celkové výsledky v rámci plnění cílů organizace.

Chvál a kolektiv, uvádí ve vztahu k evaluaci i autoevaluaci, jeden příklad z oboru obecného managementu, a to motivační „Teorii X a Y Douglase McGregora“, z roku 1960. Tato dnes již klasická motivační teorie ukazuje, že cestou ke splnění pracovního úkolu není pro manažera nedůvěra a přehlížení tzv. měkkých dovedností u zaměstnance, ale naopak jejich podpora a docenění. McGregor zdůrazňuje nutnost vnímat pracovníka jako bytost, pro kterou je práce přirozenou aktivitou, bytost schopnou sebereflexe, která si umí stanovit cíle svojí práce, které následně dokáže splnit v souladu se stanovenými strategiemi organizace. Podobné podněty lze najít v oblasti managementu u personálního řízení. Obecně lze říci, že kterákoliv významnější koncepce řízení kvality sází na angažovanost pracovníků, na využívání jejich zkušeností, na společnou komunikaci a týmového ducha ve věcech práce a organizace. Tyto a podobné myšlenky se postupně prosadily i v oblasti školství, kde postupně převážil názor o tom, že v zájmu úspěšného vedení a řízení školy je třeba vytvářet i prostor pro postupy, které umožní lidem vstup do širšího dění ve škole a tím přispějí k efektivitě a zdokonalení práce škol (Chvál a kolektiv, 2012, s. 14-15).

Autoevaluace škol se v posledních letech stala součástí reality školských systémů v řadě zemí a je chápána především jako významný nástroj monitorování a hodnocení práce škol, včetně jejich výsledků. Tato myšlenka byla podpořena i na mezinárodní úrovni Evropským parlamentem. Konkrétní příklady postupného přijímání a doceňování významu evaluace ve školách lze nalézt napříč rozvinutými zeměmi (Chvál a kolektiv, 2012, s. 13).

*„Autoevaluace školy předpokládá účast lidí na širším dění ve škole, směřuje tuto účast k základním procesům a jevům školního fungování, v dobrém případě upíná pozornost na to hlavní, co se ve škole děje – učení a vyučování“* (Chvál a kolektiv, 2012, s. 15).

Evaluace a autoevaluace škol a školských systémů v sobě nese potenciál změny související s rozvojem dané organizace. Autoevaluace pak přináší změnu k lepší efektivitě a výsledkům vzdělávání. V důsledku poznání reality a konkrétních potřeb školy by měla být uskutečňována následná opatření a případné změny. Jak Chvál, tak i Poláchová – Vašŕatková a Zouhar, apelují na nutnost pochopení významu evaluačního procesu pro všechny

zainteresované a schopnost správné interpretace zjištěných dat, které mohou následně přispět ke zvýšení efektivity a kvality vzdělávacího procesu v dané škole.

*„Autoevaluace školy bez toho, že by směřovala ke změně, postrádá obvykle to, kvůli čemu do ní lidé vstupovali. Je to tedy riziko, že nebude-li propojena autoevaluace se změnou, se snahou o rozvoj školy, může být napříště vnímána jako pouhé neplodné cvičení, které k ničemu „viditelnému“ nevede“* (Chvál a kolektiv, 2012, s. 17).

*„Lidé, kteří nesou ve škole odpovědnost za realizaci evaluačních procesů, si obvykle kládou následující otázku: „Jak získat co nejspolehlivější, nejlepší, nej...“ data a informace? Do popředí jejich zájmu se dostávají evaluační metody a nástroje, které sice jsou velmi významným prvkem evaluace, ale vzhledem k jejímu průběhu určitě ne „všespasitelným“. Sběrem dat (za využití vlastní či převzaté metody/nástroje) totiž ještě zdaleka není evaluační proces ukončen. Jedná se sice o velmi důležitou pracovní fázi, za ní však následují další neméně podstatné etapy, v nichž je nutno zjištěné skutečnosti vyhodnotit a interpretovat“* (Poláchová-Vašátková, Zouhar, 2011, s. 6).

Výrazná pomoc školám v oblasti autoevaluace přišla v roce 2015 od České školní inspekce, v rámci projektu NIQES. Vypracované metodiky pro hodnocení gramotností budou primárně složit České školní inspekci k realizaci tematicky zaměřené inspekční činnosti, současně budou k dispozici školám, které jejich prostřednictvím budou moci průběžně a podle vlastních potřeb monitorovat stav rozvoje jednotlivých gramotností. Nová kritéria hodnocení vycházejí z modelu „kvalitní školy“ budou ukazatelem žádoucího cílového stavu v oblasti obecné kvality vzdělávání. Sledované indikátory podmínek a procesu rozvoje gramotností ve výuce a dosažení úrovně gramotností stanovením cílové metody, budou měřítkem při vzájemném porovnávání úrovně mezi jednotlivými školami v rámci autoevaluace. Formulované indikátory nebudou pouze fixním výčtem požadavků, které školy musí nutně naplnit, ale popisem obecných charakteristik, k jejichž dosažení si školy mohou najít vlastní cestu, která bude v souladu s jejich vizí a školním vzdělávacím programem (ČŠI, 2015, s. 12- 13).

*„Projekt NIQES je rozvojovým projektem České školní inspekce, jehož cílem je vytvořit transformovaný, moderní a flexibilní systém národního inspekčního hodnocení škol, vytvořit nové metody a nástroje pro hodnocení kvality české vzdělávací soustavy a zajistit*

*vzdělávání jak inspekčních pracovníků, tak učitelů a ředitelů škol v oblasti nových inspekčních postupů. Realizace projektu byla zahájena 1. 7. 2011, celkový rozpočet projektu na tři roky je 296.242.042 Kč“ (ČŠI, 2012).*

Dominantní součástí metod, postupů a nástrojů vytvořených v rámci projektu NIQUES je národní rámec kvality, který ČŠI v rámci svojí inspekční činnosti využívá od letošního školního roku 2015/2016. Národním rámcem kvality se rozumí tzv. model kvalitní školy a z něj vycházející kritéria hodnocení a výsledků vzdělávání, doplněné o metodiku inspekční činnosti (ČŠI, 2015, s. 4).

NIQUES a jejich předpokládaný přínos pro jednotlivé subjekty vzdělávacího systému v České republice. Ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání bude přínosem pro stát, pro školy, pro učitele a také pro žáky a jejich rodiče.

Motto projektu NIQS

*„Nejlepší školy vědí, v čem jsou dobré, a vědí, v čem se mají zlepšit.“*

#### **Přínos pro stát:**

- podpora systému řízení kvality ve vzdělávání
- nástroj pro hodnocení efektivity a účinnosti vzdělávacího systému
- nástroj pro hodnocení dopadů zásahů ve vzdělávacím systému
- ověřování standardizovaných požadavků na vzdělávání

#### **Přínos pro školy:**

- zpětná vazba o výsledcích vlastního vzdělávacího procesu
- využití výsledků vzdělávání ve vlastním hodnocení školy

#### **Přínos pro učitele:**

- standardizace základních požadavků na vzdělávání
- sledování pokroku žáka v průběhu vzdělávání
- možnost zaměřit cílenou podporu pro další rozvoj žáků
- využití vlastního nástroje k průběžnému hodnocení žáků

- využití sdílené databanky úloh

#### **Přínos pro žáky a rodiče:**

- zpětná vazba o výsledcích vzdělávání žáka
- podpora spoluúčasti rodičů na vzdělávání žáků

Projekt NIQS představuje vývoj nových metod, postupů a nástrojů pro hodnocení škol a školských zařízení. Hodnotící metody ve své konstrukci podporují 6 gramotností a to matematickou, čtenářskou, jazykovou, přírodovědnou, sociální a informační. Pro každou z uvedených gramotností bylo nutné stanovit podmínky pro rozvoj procesů a dosažení požadované úrovně a definovat oblasti a indikátory včetně metodiky a příkladů jejich naplnění.

Cílová otázka projektu NIQES zní: „Jaká má být škola, abychom o ní mohli říci, že je kvalitní?“ Součástí plánovaného projektu NIQS je nový informační systém pro školy a veřejnost, iPortál, informační systém iEPIS DATA (komunikace a plnění povinností vůči ČŠI), informační systém iEPIS ŠVP (práce se školními vzdělávacími programy), inspekční systém elektronického testování- iSET. Výše uvedené informační systémy budou využívány ČŠI k pravidelnému elektronickému ověřování výsledků žáků prostřednictvím systému ISET. Informační systém pro školy a veřejnost – iPortál, jako parametr kvality a jako elektronický nástroj poslouží škole pro její prezentaci vůči veřejnosti. Snadné a efektivní vyhledávání škol a informací o nich dle zadaných parametrů přinese užitečné informace o škole. V důsledku existence důležitých a užitečných informací o školách bude systém provázán s inspekčními zprávami a dalšími výstupy ČŠI.

### 3.2 OECD a mezinárodní evaluace vzdělávání

OECD Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj organizuje výzkumná šetření pod zkratkami PISA a PIAAC. PISA zjišťuje výsledky 15letých žáků na základě získaných kompetencí, bez ohledu na edukační způsoby a procesy. PIAAC se zabývá výzkumem dospělých.

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, známá pod zkratkou OECD zahájila svoji činnost v oblasti mezinárodních výzkumů v oblasti zjišťování výsledků žáků ve 2. polovině 90. let. Výzkumný program byl iniciován na základě zjištění, že vzdělávací systémy rozvinutých zemí nejsou dostatečně schopny a připraveny aktuálně reagovat na strukturální změny ve společnosti v ekonomice a ve stylu života. Z těchto důvodů se zástupci členských zemí rozhodli pro vlastní výzkum pod názvem PISA (*Programme for International Student Assessment*). Výzkumy PISA jsou na rozdíl od výzkumů IEA (The International Association for Evaluation of Educational Achievement) zcela odlišně zaměřeny. Diametrální rozdíly mezi oběma typy šetření jsou především v nastavení hodnotících kritérií.

Pod záštitou IEA jsou v mezinárodním měřítku prováděny výzkumy TIMSS a TALIS. Šetření TIMSS jsou prováděna s ohledem na koncepci vzdělávacích programů specifických pro jednotlivé země. Výzkumy zjišťují, co je plánováno v kurikulu a realizováno ve výuce. V souladu s těmito koncepcemi jsou srovnávány studijní výsledky žáků ve věku 9, 13, 18 a více let. Pod zkratkou TALIS společnost IEA provádí od roku 2008 mezinárodní výzkumy vyučování a učení. V roce 2013 se uskutečnil i výzkum učitelů, kterého se zúčastnila i Česká republika.

PISA se zaměřuje na jinou věkovou skupinu než IEA, a sice na žáky patnáctileté, kteří jsou v úrovni svého vzdělávání na rozhraní mezi základním a vyšším středním vzděláváním. Základní otázkou je zjišťování toho, co se žáci naučili pro budoucí využití v životě, měnící se společnosti, tedy jaká je jejich funkční gramotnost. Vzhledem k tomu, že si v této době žáci volí svoji další vzdělávací dráhu, poskytuje výzkum cenné údaje o jejich diferencovaných skupinách a o diverzitě typů školního vzdělávání (Walterová, 2006, s. 201).



OECD vydává od roku 1996 každoročně publikaci *Education at a Glance* (dále EaG). Publikace vždy vzniká na základě spolupráce expertů a institucí zapojených do programu INES (Indicators of Education Systems), systém ukazatelů školských systémů a sekretariátu OECD. Důvodem pravidelného vydávání této publikace je skutečnost, že jednotlivé země pro tvorbu vzdělávací politiky stále více využívají údaje srovnávající jednotlivé vzdělávací systémy z různých pohledů. Stanovené indikátory musí splňovat základní kritéria. Musí především vyhovovat potřebám jednotlivých zemí pro analýzu jejich vzdělávací politiky a musí umožnit mezinárodní srovnání údajů, které musí být následně interpretovány tak, aby co nejvěrohodněji vystihovaly realitu daného vzdělávacího systému (Kleňhová, Šťastnová, Cibulková, 2008. s. 9).

Dokument přináší statistické údaje a relevantní charakteristiky z 34 členských zemí OECD, které vyhodnocuje prostřednictvím indikátorů INES. Dále přináší hodnotící výsledky vzdělávání z dalších zemí spolupracujících s OECD, a těmi jsou Rusko, Brazílie a země skupiny G 20, kam patří Argentina, Čína, Chile, Indie, Indonésie, Saudská Arábie a JAR. Výsledky měření zpracovávají údaje ze sektorů vyššího sekundárního vzdělávání ISCED 3A – 3C a terciárního vzdělávání 5A – 5B. Měření probíhá v souladu s taxonomií „Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997, od roku 2015 se pracuje s novou verzí. Hodnotící indikátory INES 2013 jsou rozčleněny do 4 základních oblastí. Výstupy vzdělávacích institucí a důsledky učení, Finanční a lidské zdroje investované do vzdělávání, Přístup ke vzdělávání a participace ve vzdělávání, Edukační prostředí ve školách a jejich organizace. Další data k jednotlivým výše uvedeným oblastem obsahují tisíce údajů, které ve výsledku charakterizují vzdělanost v různých zemích světa.

Nové, aktuální vydání *Education at a Glance* 2015 bylo zveřejněno jen několik týdnů poté, co aktéři světové politické scény definovali globální strategii pro příštích 15 let. Vzdělání je základním kamenem udržitelného rozvoje. Cílem celosvětové strategie vzdělávání je zajištění inkluzivního, spravedlivého a kvalitního vzdělání včetně podpory příležitostí k celoživotnímu učení pro všechny do roku 2030. Strategie obsahuje, kromě základního cíle, ještě dalších 10 dílčích cílů, které společně představují ambiciózní závazek všech účastnických zemí, a tím je intenzivní rozvoj dovedností zaručujících každému jedinci lepší život. Co je nového ve Vzdělání do roku 2030? Je to především rozvoj v přístupu ke vzdělávání a začleňování výsledků vlastního kapitálu, kvalita a učení na všech

úrovních vzdělávání pro lidi všech věkových kategorií. Pět z deseti cílů se zaměřuje na zvyšování kvality vzdělávání pro jednotlivé děti, mládež a dospělé tak, aby zajistily získání lepších a více relevantní znalostí a dovedností. Pro dosažení všech dílčích cílů je nezbytné, aby každé dítě mělo přístup ke kvalitnímu vzdělávání a dokončilo alespoň základní stupeň nejméně po 12 letech. Snahy o dosažení všeobecného přístupu ke vzdělání musí jít ruku v ruce s opětovným zaměřením na kvalitní vzdělání a využití vlastního kapitálu. Údaje z výzkumu PISA, globální metriky používané k měření kvality studijních výsledků, ukazují, proč se mnoho zemí může chlubit tím, že všechny jejich děti jsou zapřísázané ve škole, ale už zdaleka ne všechny z těchto dětí jsou schopny dosáhnout minimální úrovně znalostí v základních předmětech, jako je čtení, matematika a přírodní vědy, povinných k dosažení jejich nižšího sekundárního vzdělávání. Cílem k dosažení všeobecných základních dovedností je zaměření na kvalitu ve vzdělávání pro všechny. Globální komunita definovala ve svém cíli ukazatele přístupu rovnoprávnosti a kvality ke vzdělávání, které mohou být měřeny a sledovány v průběhu času. Tyto ukazatele mají sloužit jako základ pro mezinárodní odpovědnost a zacílení politiky. Spolu s dalšími mezinárodními organizacemi, jako jsou UNESCO a jeho Institut pro statistiku (UIS), UNICEF a Světová banka, OECD je připravena k realizaci tohoto programu. Navržené globální indikátory pro měření zahrnují úpravy stávajících mezinárodních hodnocení ve velkém rozsahu. Změny se budou týkat také indikátorů měření používaných při testování PISA a PIAAC. Ukazatele uvedené v Education at a Glance budou pilířem k vytvoření silné základny pro mezinárodní srovnávání vzdělávacích systémů. Více než dvě třetiny indikátorů navržených v rámci systému OSN pro sledování vzdělávacího procesu jsou již zahrnuty v existujících měřeních OECD a sběru dat. V následujících letech budou cílové ukazatele plně integrovány v OECD při prezentaci údajů, hlášení a analýz. Tím bude zajištěno, aby tato vlajková loď publikace Education at a Glance, kterou používá jako referenční mnoho lidí po celém světě, stále nastavovala standard pro měření a monitorování globálního pokroku ve vzdělávání (Education at a Glance, 2015, vlastní překlad).

Česká republika se v mezinárodních evaluacích OECD zúčastňuje od roku 1995. Šetření je na mezinárodní úrovni koordinováno právě asociací IEA pro hodnocení výsledků vzdělávání a je realizováno Českou školní inspekcí, probíhajících ve čtyřletých cyklech. Výzkumná šetření na základě indikátorů a dat přinesla v průběhu let důležité poznatky

o úrovni českého vzdělávání v populacích žáků některých ročníků základních a středních škol, a to v oblastech čtenářské, matematické, přírodovědné a ICT gramotnosti a také v oblasti občanských postojů. Kromě úrovně znalostí žáků mezinárodní šetření zkoumají také vlivy domácího prostředí a postoje rodičů ke vzdělávání. Výsledky šetření podávají informace týkající se selektivity vzdělávání a vlivu sociálního prostředí na jednotlivé aspekty na úroveň vzdělání.

Na otázku „*Proč jsou evaluace PISA významné pro hodnocení vzdělanosti?*“ odpovídá Průcha takto: „*Testy PISA, které zjišťují vědomosti a dovednosti 15letých žáků, a s testy spojené dotazníky, které zjišťují některé sociální charakteristiky této populace, jsou důležité z toho důvodu, že poskytují objektivní obraz o základech, na kterých se vytváří česká vzdělanost prostřednictvím školního vzdělávání. Jinak řečeno to, co se zjišťuje o „školní vzdělanosti“ těchto mladých lidí, se v pozdějším věku projevuje v úrovni funkční gramotnosti v celkové vzdělanosti obyvatel*“ (Průcha, 2015, s. 62).

V České republice proběhlo hlavní šetření v roce 2015, v období od března do dubna, na 345 školách. Bylo do něho zapojeno přes 7000 žáků, kteří se narodili v roce 1999. Součástí šetření PISA 2015 bylo rovněž zapojení asi 6 000 učitelů, jejichž úkolem bylo vyplnit učitelský dotazník. Následující šestý cyklus mezinárodního šetření se zaměřuje na přírodovědnou gramotnost, kde byla zpřesněna metodika a byly vytvořeny kvalitativně nové interaktivní úlohy. Zásadní inovací je přechod na elektronickou formu při vyplňování i vyhodnocování dotazníků. Všechny zúčastněné školy obdrží nejpozději na začátku roku 2016 informace o průměrné úspěšnosti. Vyhodnocování testů a následné analýzy výsledků se řídí v souladu s mezinárodním harmonogramem. Výsledná zjištění budou prostřednictvím národní a mezinárodní zprávy zveřejněna v prosinci 2016. Na tyto zpráva pak budou navazovat tematicky zaměřené sekundární analýzy (ČŠI, 2015).

Walterová a kolektiv na základě výsledků šetření upozorňují na nezájem médií o zveřejňování ne zcela uspokojivých výsledků vzdělávání zjištěných mezinárodními výzkumy OECD. Rovněž aktéři kompetentní ve vzdělávací politice na zjištění těchto výzkumů většinou nereagovali, pokud nekorespondovala s jejich záměry. Relativně skromná pozornost věnovaná názorům veřejnosti na školskou problematiku byla oslabena a absence veřejné diskuse k tématu vzdělávání byla více než zjevná zejména v posledních letech.

Zvláštní pozornost veřejnosti dosud výrazně nezměnily ani alarmující výsledky mezinárodních výzkumů PISA, TIMSS a dalších, v nichž je zřetelně prokázána tendence klesající úrovně českých žáků v matematické gramotnosti a mírně nadprůměrné, ale nezlepšující se úroveň v přírodovědné gramotnosti. Součástí těchto výzkumů je také získání názorů aktérů vzdělávání a jejich partnerů, které ve veřejné prezentaci na rozdíl od jiných zemí, nevzbuzují zvláštní pozornost (Walterová, Černý, Greger, Chvál, 2010 s. 20).

Podle (OECD Policy BRIEF, 2008) výzkumné poznatky velmi často hovoří ve prospěch většího akcentu vzdělávací politiky na jednotnější vzdělání pro všechny žáky v raném věku. Cílem má být nejen dosažení rovnosti v přístupu ke vzdělání, ale i v dosahovaných vzdělávacích výsledcích. OECD proto doporučuje redukovat míru rané selekce žáků do škol různých typů nebo zrušit selekci jako takovou (Federičová, Munich, 2014, 8, s. 28).

Vliv na výsledky výzkumných šetření v kontextu časné selekce žáků rukou v ruce souvisí i s procesy vzniku vývoje rozdílů vzdělanostních výsledků chlapců a dívek, které jsou známé jako genderové mezery ve funkčních gramotnostech. Ve své analýze Federičová a München mapují dosud systematicky nezmapované trendy v genderových mezerách obou zemí bývalého Československa a dále osvětlují souvislosti s ranou selekcí.

Zmíněná doporučení OECD se postupně promítají do vzdělávacích systémů zúčastněných zemí. V posledních dekádách mnohde došlo ke snížení, nebo dokonce zrušení rané selekce a k opětovnému zavedení jednotného vzdělávání během prvních 9-10 let školní docházky. Česko a Slovensko dnes patří k malé skupině zemí, jako jsou Německo, Rakousko, Maďarsko a Lichtenštejnsko, kde k rané selekci na výběrový typ škol, konkrétně na víceletá gymnázia, kolem 10. roku života stále dochází. V těchto zemích stále častěji probíhají intenzivní odborné i celospolečenské diskuse o potřebě redukce či zrušení této formy selekce. Paralelně s tím také probíhají debaty o výskytu a příčinách genderových rozdílů v gramotnostech napříč základním a středním vzděláním (Federičová, Munich, 2014, 8, s. 28).

### **Shrnutí teoretické práce**

Z poznatků získaných z odborné literatury vyplývá, že vzdělávací systém je složitý soubor determinantů, které působí na jeho stav v rámci makroúrovně a mikroúrovně. Zásadní

vliv na tvorbu strategie vzdělávání, naplňování jejích cílů prostřednictvím její implementace do praxe, má beze sporu vzdělávací politika a její aktéři. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 nově stanovuje a naznačuje základní rámec dalšího rozvoje vzdělávacího systému. Úspěch její implementace do praxe bude záviset od schopností a dovedností aktérů vzdělávací politiky realizovat tyto změny ve vzdělávacím systému a to na všech jeho úrovních. V této souvislosti nelze opomenout ani důležitou funkci kontrolních mechanismů, které budou na základě stanovených kritérií vyhodnocovat dílčí kroky na cestě k naplnění strategických cílů vzdělávacího systému České republiky.

Vzdělávací systémy v kontextu mezinárodního pohledu popisuje Liessmann slovy: *„Člověk si musí udělat jasno v tom, že zdar vzdělávacích procesů nelze ani měřit standardy, ani stále přezkušovat kvótami úspěšnosti jakéhokoliv druhu. Kvalitu vzdělávacích zařízení lze posoudit také podle toho, kolik dovolují svobody, kolik rizika, kolik zvědavosti, kolik estetické zkušenosti, kolik neužitečného, kolik odskoků. Na tom se bude měřit škola budoucnosti“* (Liessmann, 2015, s. 97).

## **4 Audit vzdělávacího systému ČR vydaný společností EDUin**

Autorem auditu je nezisková společnost EDUin. Posláním EDUinu je podněcování veřejné diskuse o vzdělávání s důrazem kladeným na potřeby měnícího se světa a nesoucím potenciál změny. Mezi etické hodnoty, které EDUin zastává, patří podpora otevřeného a věcného dialogu o problematice vzdělávání a s tím spojená nestrannost v prezentaci názorů. Mezi klíčové oblasti působení EDUinu patří systematické PR aktivity v oblasti vzdělávání, usnadnění komunikace mezi médií a odbornou veřejností, snaha o rozprosdění celospolečenské diskuse o otázkách kvality a efektivity vzdělávání, síťování odborníků a dalších zájemců zabývajících se problematikou vzdělávání, popularizace závěrů výzkumů, studií a analýz a popularizace informací o tom, jak se učíme a vzděláváme.

Jednou ze základní činností EDUinu je prezentace aktuálních témat z oblasti vzdělávání, jejich medializace a tím zpřístupnění široké veřejnosti. Komentováním podstatných událostí a kauz týkajících se oblasti vzdělávání usiluje EDUin o to, aby se o těchto tématech více mluvilo a psalo. Dále usiluje o to, aby klíčová témata mapující vzdělávací systém v České republice i v zahraničí byla přístupná a srozumitelná i laické veřejnosti. Klíčová témata jsou také zprostředkována a předkládána politikům a osobnostem společenského života.

**Výzkumným problémem** diplomové práce je zjištění relevantnosti auditu vzdělávacího systému ČR identifikováním jednotlivých východisek a zdrojů zpracovaných v auditu a jejich vzájemná komparace se strategickými a jinými relevantními dokumenty.

**Cílem práce** je provést analýzu východisek a zdrojů, které byly použity k vypracování auditu vzdělávacího systému v ČR a provést komparaci se strategickými a jinými relevantními dokumenty. Cíle bude dosaženo na základě výsledků šetření, kdy se potvrdí nebo vyvrátí relevantnost auditu prezentovaného společností EDUin.

**Výzkumné metody a techniky:** interview s autory auditu, analýza dokumentů

**Výzkumné otázky:**

Co je audit vzdělávacího systému ČR, který zpracovala společnost EDUin?

Proč společnost EDUin audit vydala?

Jak relevantní jsou prameny použité v auditu?

**Vypracování cíle podle techniky SMART:**

**Specific:** Analýza východisek a zdrojů auditu vzdělávacího systému ČR

**Measurable:** Výzkumné metody techniky: interview s autory auditu, analýza dokumentů

**Achivable:** Cíle bude dosaženo na základě vyhodnocení výsledků šetření

**Relevant:** Výsledky šetření potvrdí nebo vyvrátí relevantnost auditu

**Timed:** Výzkumné šetření proběhne v období říjen – prosinec 2015

**Předmětem výzkumného šetření** je audit vzdělávacího systému, který veřejnosti předložila společnost EDUin pod názvem: Audit vzdělávacího systému v ČR: Rizika a příležitosti (2014). Dokument byl poprvé odborné i mediální veřejnosti představen v listopadu roku 2014 a společnost EDUin ho označila, jako revizi stavu vzdělávacího systému.

Prezentovaný audit je rozčleněn do tří základních částí. Obsahem první části je identifikace klíčových oblastí mapujících současný stav vzdělávacího systému. Hodnotící metodou je SWOT analýza, která se zabývá rozbořem a hodnocením struktury vzdělávacího systému, jeho strategického plánu, hodnocením kvality systémového řízení a zdrojů. Jednotlivé determinanty jsou v auditu na základě svých charakteristik zařazeny do kvadrantu silných a slabých stránek, příležitostí a hrozeb. Druhá část auditu obsahuje komentovaný souhrn událostí roku 2014, které mapují dění v oblasti vzdělávání. Třetí část auditu obsahuje návrhy a opatření, kterými by bylo vhodné se zabývat v následujícím roce.

Terminologické objasnění pojmu audit, použitého v názvu dokumentu, považuji za užitečné, a proto předkládám níže uvedené definice.

V oblasti managementu se audit definuje jako nestranné prověřování určité činnosti nebo procesu. Typickým rysem auditu je prověřování průběhu procesu a to především z hlediska dodržování stanovených postupů, obecných předpisů, směrnic apod. Nejznámější sféra aplikace auditu je v oblasti účetní a daňové, kdy dochází k ověřování správnosti a úplnosti účtování a potvrzení věrohodnosti vykázaných výsledků (Cimbáliková, 2009, s. 114).

Slovník cizích slov vysvětluje pojem audit také ve významu hodnocení kvality školy z různých aspektů, zejména z edukačního, ale i personálního, právního, materiálního, ekonomického, energetického, ekologického atd. Třetí alternativou, jak definovat pojem, je odvození tvaru slova audit, a to ve významu audition, auditivní – slyšet, slyšení, sluchový. (slovník on-line)<sub>1</sub>

Pro audit vzdělávacího systému prezentovaného společností EDUin, je nejvýstižnější význam slova audit ve smyslu slyšení. Společnost EDUin v souladu se svým posláním usiluje právě o to, aby jejich hlas byl slyšet a to napříč společenským spektrem.

#### **4.1 Interview s autory auditu**

*„Interview je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů“* (Gavora, 2010, s. 136).

Interview bylo provedeno s autory auditu v období červen – říjen 2015. Z výzkumného hlediska se jednalo o polo strukturované interview, jehož základním obsahovým tématem byly tyto otázky:

- **Co je audit vzdělávacího systému, který zpracovala společnost EDUin?**
- **Proč společnost EDUin audit vydala?**

Další otázky odvozené od tématu: **Co bylo impulzem k vydání auditu?**

**Jaká byla východiska a zdroje auditu?**

**Byla témata konzultována s odborníky?**



## **Co je audit vzdělávacího systému, který zpracovala společnost EDUin?**

Společnost EDUin v roce 2014 vydala dokument, který označila jako revizi stavu vzdělávacího systému. Podle slov respondentů, je audit dokument, který aktuálně mapuje vzdělávací systém v ČR. V zásadních bodech pojmenovává jeho stav a rekapituluje zásadní události uplynulého roku. Kromě analýzy uplynulého roku, audit naznačuje témata, jimiž by bylo dobré se v praktické politice i odborné debatě zabývat v následujícím roce. Poprvé byl tento dokument pod názvem „Audit vzdělávacího systému v ČR: Rizika a příležitosti (2014)“, představen odborné i mediální veřejnosti v listopadu roku 2014.

## **Proč společnost EDUin audit vydala?**

Základní mottem EDUinu je zprostředkování informací o aktuálním stavu a změnách probíhajících ve vzdělávacím systému. Jednou z forem prezentace aktuálních témat je časopis bEDUin, který přináší komentované události v týdenním sledu. Členové EDUinu, ale v rámci debaty o vzdělávání a vzdělávací politice došli k názoru, že v České republice chybí jednoduchý přehledný dokument, který by souhrnně zmapoval a v nejdůležitějších bodech pojmenoval stav systému, zrekapituloval zásadní události uplynulého roku a naznačil, čím by bylo dobré se v praktické politice a odborných debatách zabývat, a byl současně srozumitelný široké veřejnosti. Na základě těchto aspektů se EDUin společně s okruhem spolupracovníků rozhodl takový dokument vypracovat a následně představit odborné i mediální veřejnosti i odborníkům.

## **Co bylo impulzem k vydání auditu?**

Podle odpovědí respondentů bylo vydání auditu výsledkem vnitřní diskuse, která vznikla v rámci EDUinu. Impulzem k vydání auditu byla potřeba popsat stav věci, tedy stav vzdělávacího systému s jeho silnými a slabými stránkami a také s příležitostmi a hrozbami. Potřeba informovat o tom, co se děje ve vzdělávání, upozornit na hrubá témata, popsat parametry událostí, hybné síly a zjistit jejich kladný nebo záporný dopad na změnu vzdělávacího systému. Podle slov respondentů bylo cílem auditu koncentrovat základní informace o stavu a vývoji vzdělávacího systému do jednoho dokumentu, seznámit s nimi veřejnost a iniciovat tak celospolečenskou diskusi.

## **Jaká byla východiska a zdroje auditu?**

Za výchozí zdroj auditu respondenti označili shodně strategické dokumenty, a to jak Bílou knihu, která se nikdy nerealizovala, tak i Strategii rozvoje vzdělávací soustavy ČR do roku 2020, která je na začátku svojí životní dráhy. Ze zahraničních zdrojů byly v auditu použity výsledky analýz prezentovaných OECD. Respondenti konstatovali, že v hodnocení vzdělávacího systému ČR chybí analyticko-strategická organizace, která by erudovaně dokázala vypracovat odborné analýzy z pořízených dat. Dostupná fakta a analýzy popisující vzdělávací systém označil jeden z respondentů jako nedostatkový. Východiskem pro audit byly označeny tzv. „Kulaté stoly“, které jsou postaveny na expertizách odborníků z oblasti vzdělávání a dlouhodobě si udržují svůj apolitický status. Cílem „Kulatých stolů“ je „rozklíčovat“ a komplexně rozdiskutovat aktuální problémy ve vzdělávání. Prodiskutovaná témata, na základě jejich charakteristik, autoři zapracovávají do příslušné oblasti auditu.

### **Byla témata konzultována s odborníky?**

Interview s autory auditu bylo provedeno v období června – října 2015, tedy těsně před vydáním druhého ročníku auditu vzdělávacího systému ČR (2015). První ročník auditu (2014) oproti druhému ročníku (2015), neobsahuje odbornou oponenturu k jednotlivým tématům. V rámci druhého vydání auditu, se autoři z důvodu větší objektivizace rozhodli, oslovit experty z oblasti vzdělávání. Zapojením odborníků do diskuse k daným tématům získal audit (2015), větší zpětnou vazbu. Do komplexní oponentury auditu byli zapojeni odborníci zabývající se vzdělávací politikou a jejich komentáře k jednotlivým bodům auditu nebo k jednotlivým kapitolám přinášejí různé úhly pohledu na vzdělávací systém a predikci jeho vývoje.

### **Vyhodnocení interview na základě odpovědí respondentů**

Audit popisuje stav věci, konkrétně přednosti, slabiny, příležitosti a hrozby vzdělávacího systému a naznačuje, jakými tématy by se měly odborné debaty zabývat v následujícím roce. Impulz k vydání auditu byl výsledkem vnitřní diskuse o potřebě popsat aktuální stav vzdělávacího systému a informovat tak veřejnost o aktuálním dění ve školství. Základními zdroji byly strategické dokumenty MŠMT a statistické analýzy prezentované OECD. Témata byla rovněž konzultována s vědeckými a akademickými pracovníky a s dalšími experty z oblasti vzdělávání. Na základě výpovědí respondentů lze audit označit

za relevantní. Svým apolitickým přístupem poskytuje audit nezávislý pohled na vzdělávací systém.

### **Doplňující informace: Aktuální hodnocení auditu 2015 – Kulatý stůl SKAV, dne 21. 1. 2016**

Pozitivní hodnocení k auditu (2015) vyjádřili v rámci „Kulatého stolu SKAV“ také panelisté, zastupující MŠMT, PedF UK v Praze, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání při PedF UK v Praze a Asociaci ředitelů gymnázií. Podle jejich slov audit vzdělávacího systému ČR je dobrý počín s řadou důležitých, i když místy polemických informací. Obsahuje řadu cenných zdrojů, zdůrazňuje některé palčivé problémy, pokazuje na důležitá témata a jeho druhé vydání také nově přináší expertní názory odborníků nezávislých na vydavateli. Nic zásadního se mu podle slov zúčastněných nedá vytknout (EDUin, 2016).

## **4.2 SWOT analýza vzdělávacího systému**

### **Stručný popis techniky:**

SWOT analýza patří k základním strategickým technikám používaným v obecném managementu. V rámci příslušného kvadrantu popisuje vnitřní a vnější faktory ovlivňující strategickou pozici systému nebo organizace. Cílem SWOT analýzy je identifikovat rozsah silných a slabých stránek, specifikovat možnosti využít příležitostí a vyvarovat se vlivu hrozeb působících ve vnějším prostředí.

**SWOT** je zkratkou anglických slov:

**Strenghts** – přednosti, silné stránky, jsou pozitivní vnitřní podmínky.

**Weaknesses** – nedostatky, slabé stránky, jsou negativní vnitřní podmínky.

**Opportunities** – příležitosti ve vnějším prostředí, jsou příznivé současným nebo potenciálním výstupům.

**Threats** – hrozby z vnějšího prostředí, jsou nepříznivé současným nebo budoucím výstupům.

Autoři auditu pro analýzu vzdělávacího systému použili právě manažerskou techniku, SWOT analýzu. Prostřednictvím SWOT analýzy identifikovali přednosti, slabiny, příležitosti a hrozby současného stavu vzdělávacího systému a svoje tvrzení doložili odkazem na příslušný zdroj, ze kterého informace čerpali. Seznam zdrojů použitých v auditu, je uveden v příloze č. 1.

### **SWOT analýza vzdělávacího systému ČR 2014, prezentovaná v auditu:**

#### **PŘEDNOSTI**

- Rozvinutá školská infrastruktura – relativně vysoký počet všech stupňů škol, hustá regionální distribuce školského vzdělání
- Hustá síť institucí vzdělávajících budoucí i stávající učitele
- Legislativní a kutikulární prostředí podporující otevřenost vzdělávání na úrovni regionálního školství a orientace na klíčové kompetence
- Průměrné až nadprůměrné výsledky v některých oblastech mezinárodního srovnávání a oblasti gramotností – PISA, TIMSS, PIAAC
- Historický odkaz ke vzdělanosti

#### **SLABINY**

- Podprůměrná úroveň financování veřejného školství
- Nekoncepční řízení provázené častými politicko-personálními změnami a nekompetencí odpovědných lidí
- Nadprůměrně nerovný přístup ke vzdělávání
- Zastaralá struktura školské soustavy, zejména na úrovni středoškolské, a rezistence vůči změnám
- Systémově nepodařená reforma regionálního vzdělávání
- Nezdařený přechod vysokého školství v rámci Boloňského procesu a nedořešené financování vysokých škol
- Otázka přípravy učitelů a s ní spojený nízký zájem o učitelství mezi studenty

- Nízký zájem o učitelství mezi potencionálními studenty. Neexistence řízení kvality a systémové podpory rozvoje učitelů na školách
- Nízká míra sledování výkonnosti vzdělávacího systému a řízení procesu sledování
- Nejasná efektivita institucí ovlivňujících a regulujících český vzdělávací systém
- Neschopnost sdílet vzdělávací vizi a vytvořit z ní společenské téma

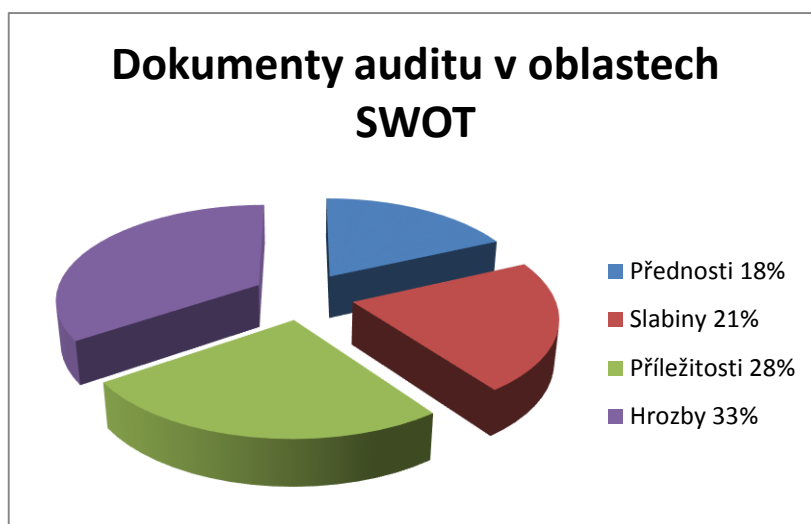
## PŘÍLEŽITOSTI

- Koncepční rozvoj prostřednictvím Strategie 2020
- Tvorba a zavedení kariérního řádu
- Strategie digitálního vzdělávání 2020
- Prostředky alokované v OP VV (Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání)
- Reálná šance na zvýšení podílu výdajů ze státního rozpočtu
- Reálná šance na zlepšení vzdělávání na učilištích
- Podpora kvality výuky na školách (pomoc při rozvoji školních vzdělávacích programů, adaptaci technologií, inkluzi a v mnoha dalších oblastech)
- Systematická podpora diskuse o vzdělávacích tématech a veřejná aktivita (podpora) při hledání nových a funkčních řešení
- Změny ve financování regionálního školství (MŠ, ZŠ, SŠ)
- Příležitosti a trendy vyplývající ze společenského a technologického rozvoje
- Iniciativa zdola, zejména potenciál aktivních rodičů

## HROZBY

- Zaostávání vzdělávacího systému za aktuálními společenskými požadavky
- Nekoncepčnost řízení systému, chybějící synergie v procesech řízených různými institucemi a další prohlubování nedůvěry v efektivitu systému

- Další snižování kvality učitelů nepromyšlenou regulací učitelství místo stimulace
- Udržování zastaralé struktury školského systému
- Neschopnosti integrovat mimoškolní vzdělávání do vzdělávacích výstupů systému
- Neschopnost sledovat vzdělávací výstupy systému a rozhodovat se na základě reálií
- Nekompetence v rozhodování o zásadních krocích směrem k rozvoji vzdělávací soustavy na státní, krajské i obecní úrovni
- Rigidní postoje veřejnosti a nízká míra povědomí o řešení aktuálních problémů, nenaplněná očekávání vůči přínosu školy
- Politická marginalizace témat spojených se vzděláváním



graf č. 3 - dokumenty auditu v oblastech SWOT

Z důvodu statistické přehledu je grafem č. 3 znázorněno procentuální zastoupení celkového počtu dokumentů prezentovaných v auditu, rozdělných podle jejich charakteristik do jednotlivých oblastí SWOT analýzy. Dokumenty z oblastí příležitosti a hrozeb jsou zastoupeny ve SWOT analýze v relativní většině oproti přednostem a slabinám. Z tohoto výsledku lze vyvodit dílčí závěr, že témata obsažená v oblasti příležitostí a hrozeb jsou předmětem rozsáhlejších diskusí oproti tématům v oblasti předností a slabin a současně lze z výsledků vyvodit vyšší relativní (%) četnost v působení vnějších vlivů z makroprostoru na vzdělávací systém oproti vlivům působícím uvnitř vzdělávacího systému.

### 4.3 Obsahová analýza dokumentů

Výzkumné šetření bude provedeno na základě analýzy textů prezentovaných v auditu, komparovaných se strategickými a jinými relevantními dokumenty. Na základě vyhodnocení analýzy bude potvrzena nebo vyvrácena relevantnost zdrojů použitých v auditu vzdělávacího systému ČR.

Obsahová analýza textu je výzkumná metoda, kterou do praxe zavedl Bernard Berelson (1954) a používal ji k analýzám novinových a rozhlasových zpráv, kde analyzoval způsob podání zpráv včetně vědomých i mimovolných způsobů vyjádření různých názorů k příslušným tématům. Později tento způsob analýzy převzali psychologové, sociologové a žurnalisté. Velké pole využití lze najít i v pedagogickém výzkumu, kdy lze v rámci širokého spektra textů obsahově zkoumat školské zákony, zprávy, protokoly, statistické materiály, novinové a další zprávy související se školstvím (Gavora, 2010, s. 142-143).

Převážná část použitých dokumentů a zdrojů obsažená v auditu je prezentována v jeho první části aplikované do SWOT analýzy.

Tato část výzkumného šetření se zabývala analýzou východisek a zdrojů, použitých v auditu. Pro účely obsahové analýzy bylo nutné stanovit **základní soubor** dokumentů. Obsahově se základní soubor dokumentů týká problematiky vzdělávacího systému a jeho determinantů. Z obecného základního souboru bylo nutné vyčlenit **výběrový soubor (A-E)** a stanovit jeho **významové jednotky v rozsahu číselné řady 1-18**, jež jsou tematicky sjednoceny. Významové jednotky budou zpracovány do jednotlivých oblastí SWOT analýzy, aby v úvodu výzkumného šetření bylo zjištěno zastoupení jednotlivých dokumentů v oblasti předností, slabin, příležitostí a hrozeb. **Podskupinou významových jednotek jsou pak analytické kategorie.** Právě ony budou podrobeny komparaci se strategickými a jinými dokumenty a přinesou odpověď na výzkumnou otázku: „Jak relevantní jsou prameny použité v auditu?“

#### Výběrový soubor:

**A)** Struktura vzdělávacího systému

**B)** Strategický rozvoj vzdělávacího systému

C) Hodnocení kvality vzdělávacího systému

D) Další instituce zabývající se nebo působící v oblasti vzdělávání

E) Periodika a časopisy o vzdělávání

**Významové jednotky (1-18):**

**A) Struktura vzdělávacího systému**

1. Legislativa – zákony, vyhlášky, nařízení vlády
2. Dokumenty MŠMT
3. Dokumenty ČŠI

**B) Strategický rozvoj vzdělávacího systému**

4. Strategie rozvoje vzdělávací soustavy České republiky do roku 2020
5. Bílá kniha

**C) Hodnocení kvality vzdělávacího systému**

6. OECD – PISA, PIAAC
7. IEA – TIMS
8. NIQES
9. SCIO

**D) Další instituce působící v oblasti vzdělávání**

10. SKAV
11. NIDV
12. NERV
13. NUV

**E) Periodika a časopisy o vzdělávání**



14. Education of Glance 2014

15. Orbis Scholae

16. ČŠI Informační bulletin

17. Řízení školy

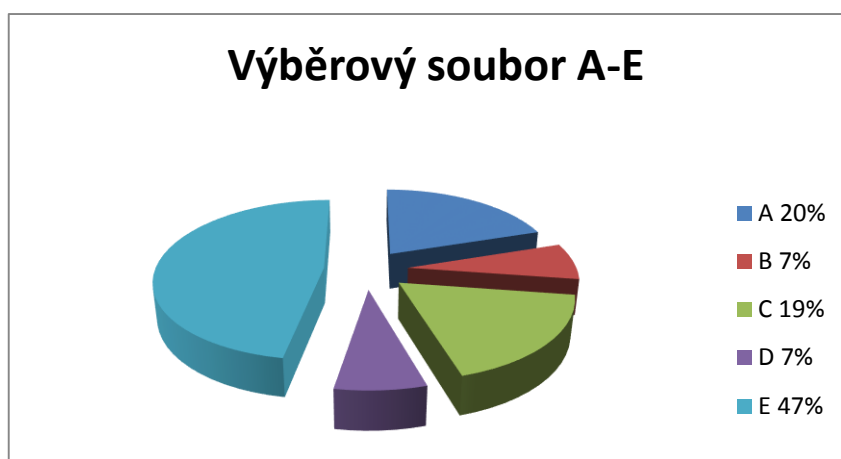
18. bEDUin

| Výběrový soubor A-E<br>významové jednotky               |  | počet jednotek | %           |
|---|--|----------------|-------------|
| <b>A) Struktura vzdělávacího systému</b>                |  |                |             |
| 1. Legislativa - zákony, vyhlášky, nařízení vlády       |  | 1              |             |
| 2. Dokumenty MŠMT                                       |  | 9              |             |
| 3. Dokumenty ČŠI  |  | 1              |             |
| <b>Celkem</b>   |  | <b>11</b>      | <b>20%</b>  |
| <b>B) Strategický rozvoj vzdělávacího systému</b>       |  |                |             |
| 4. Strategie 2020                                       |  | 3              |             |
| 5. Bílá kniha   |  | 1              |             |
| <b>Celkem</b>   |  | <b>4</b>       | <b>7%</b>   |
| <b>C) Hodnocení kvality vzdělávacího systému</b>        |  |                |             |
| 6. OECD - PISA, PIAAC                                   |  | 6              |             |
| 7. IEA - TIMS   |  | 1              |             |
| 8. NIQES  |  | 1              |             |
| 9. SCIO   |  | 2              |             |
| <b>Celkem</b>   |  | <b>10</b>      | <b>19%</b>  |
| <b>D) Další instituce působící v oblasti vzdělávání</b> |  |                |             |
| 10. SKAV  |  | 0              |             |
| 11. NIDV  |  | 2              |             |
| 12. NERV  |  | 1              |             |
| 13. NUV   |  | 1              |             |
| <b>Celkem</b>   |  | <b>4</b>       | <b>7%</b>   |
| <b>E) Periodika a časopisy o vzdělávání</b>             |  |                |             |
| 14. Education of Glance 2014                            |  | 0              |             |
| 15. Orbis Scholae                                       |  | 0              |             |
| 16. ČŠI - informační bulletin                           |  | 0              |             |
| 17. Řízení školy  |  | 0              |             |
| 18. bEDUin  |  | 26             |             |
| <b>Celkem</b>   |  | <b>26</b>      | <b>47%</b>  |
| <b>A+B+C+D+E</b>  |  | <b>55</b>      | <b>100%</b> |

tabulka č. 1 – výběrový soubor A-E a významové jednotky

Tabulka č. 1 obsahuje informace o celkovém počtu zdrojů prezentovaných v auditu, jež mohou být předmětem výzkumného šetření v rámci obsahové analýzy dokumentů. Seznam všech zdrojů použitých v auditu obsahuje příloha č. 1. Celkový počet zdrojů je součtem jednotek v rámci výběrového souboru ( $A+B+C+D+E$ ) = 55 zdrojů (100%) použitých v auditu. V největším počtu (47%) jsou zastoupeny zdroje periodik a časopisů v souboru E). V tomto souboru se však vyskytuje pouze jedno periodikum a to časopis bEDUin, publikovaný společností EDUin. Ostatní zdroje periodik a časopisů, jako např.

Education of Glance, Orbis scholae, Řízení školy a další, nebyly v auditu použity vůbec. Druhé nejpočetnější zastoupení zauímají zdroje souboru A) popisující strukturu vzdělávacího systému. Jedná se především o dokumenty vydané MŠMT a ČŠI. Třetí pozici, z celkového počtu zdrojů zaujímá soubor C), jenž v auditu přináší statistická data a měření z oblasti hodnocení a kvality vzdělávacího systému, reprezentovaná především statistikami OECD. Graf č. 2 znázorňuje (%) poměr složek výběrového souboru v rámci celkového počtu zdrojů prezentovaných v auditu.



graf č. 4 – výběrový soubor A-E

| Analytické kategorie stanovené pro komparaci            |  | počet jednotek |
|---|--|----------------|
| <b>A) Struktura vzdělávacího systému</b>                |  |                |
| 2. Dokumenty MŠMT                                       |  | 9              |
| <b>B) Strategický rozvoj vzdělávacího systému</b>       |  |                |
| 4. Strategie 2020                                       |  | 3              |
| <b>C) Hodnocení kvality vzdělávacího systému</b>        |  |                |
| 6. OECD - PISA, PIAAC                                   |  | 6              |
| <b>D) Další instituce působící v oblasti vzdělávání</b> |  |                |
| 11. NIDV  |  | 2              |
| <b>E) Periodika a časopisy o vzdělávání</b>             |  |                |
| 18. bEDUin  |  | 26             |

tabulka č. 2 – analytické kategorie stanovené pro komparaci dokumentů

Tabulka č. 2 znázorňuje analytické kategorie, jež jsou podskupinou významových jednotek a budou v rámci obsahové analýzy dokumentů komparovány se strategickými a jinými relevantními dokumenty. Analytické kategorie byly stanoveny podle svého nejpočetnějšího zastoupení v rámci jednotlivých oblastí výběrového souboru (A-E). Jednotlivé citace zdrojů jsou v rámci komparace barevně odlišeny, v souladu s jejich zařazením v rámci SWOT analýzy prezentované v auditu.

### Komparace dokumentů

**AD** – citovaný text auditu, barevně odlišen dle odpovídající oblasti SWOT analýzy (Audit, 2014, s. 1- 10)

**FA** – fakta, ověření relevantnosti textu auditu v komparaci se strategickými dokumenty i jinými relevantními dokumenty uvedenými v odkazech 1-27

## Struktura vzdělávacího systému – dokumenty MŠMT

### Přednosti:

**(AD/1)** Předností Českého vzdělávacího systému je rozvinutá infrastruktura, relativně vysoký počet všech stupňů škol, hustá regionální distribuce školského vzdělání. V České republice existuje více než 5000 MŠ, 4100 ZŠ, více než 1350 SŠ a téměř 180 VOŠ. Terciární vzdělávání poskytuje 80 VŠ na úrovni univerzit, včetně soukromých.

**(FA/1)** Výše uvedené údaje o počtu mateřských škol, základních škol, středních škol, konzervatoří a vyšších odborných škol za období 1989/90-2012/13 byly ověřeny v dokumentech MŠMT v sekci statistických zpráv. Následující tabulka znázorňuje počet škol zřizovaných veřejným, soukromým nebo církevním zřizovatelem, v letech 2012/13. Informace z tohoto školního roku byly použity v auditu (MŠMT, 2012- 2014)<sub>2</sub>

| Počty škol 2012/2013 |             |             |             |            |           |            |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|------------|-----------|------------|
|                      | MŠ          | ZŠ          | SŠ          | GYM.       | Konzerv.  | VOŠ        |
| <b>Veřejné</b>       | 4778        | 3962        | 997         | 280        | 13        | 119        |
| <b>Soukromé</b>      | 194         | 91          | 313         | 69         | 3         | 47         |
| <b>Církevní</b>      | 39          | 42          | 34          | 20         | 2         | 12         |
| <b>CELKEM</b>        | <b>5011</b> | <b>4095</b> | <b>1344</b> | <b>369</b> | <b>18</b> | <b>178</b> |

tabulka č. 3 – počet škol v roce 2012/2013

**(AD/2)** Terciární vzdělávání poskytuje 80 VŠ na úrovni univerzit, včetně soukromých.

**(FA/2)** Data byla ověřena v dokumentech MŠMT vydaných analyticko-statistickým odborem SIMS (Sdružené informace z matrik studentů). Jedná se údaje za období 2000-2014 podle stavu matriky studentů k 20. 1. 2015 a vydané MŠMT. (MŠMT, 2012-2014)<sub>3</sub>

**(AD/3)** K husté síti institucí vzdělávající budoucí i stávající učitelé se Český vzdělávací systém disponuje 9 pedagogickými fakultami, na mnoha dalších lze studovat tzv. pedagogické minimum.

**(FA/3)** Výkonové ukazatele vypracované analyticko- statistickým odborem, MŠMT, zveřejňují data o počtu všech typů vysokých škol, podle zřizovatelů a fakult včetně studentů a absolventů jednotlivých forem a typů studijního programu. (MŠMT, 2012-2014)<sup>4</sup>

**(AD/4)** Na úrovni SŠ a VOŠ nabízí pedagogické studium cca 20 škol.

**(FA/4)** Výkonové ukazatele vypracované analyticko- statistickým odborem, MŠMT dokládají údaje o počtu SŠ a VOŠ s pedagogickým studiem. (MŠMT, 2012-2014)<sup>5</sup>

### **Slabiny:**

**(AD/5)** Nekoncepčnost v řízení vzdělávacího systému se projevuje zejména častými politicko-personálními změnami a nekompetencí odpovědných lidí. Během posledních dvaceti let se v resortu školství vystříдалo 17 ministrů, životnost jednoho je přibližně 1 rok a 4 měsíce. Změnu ministrů většinou střídala výrazná proměna agendy a cílů. Řada ministrů za sebou nechala velmi diskutabilní důsledky své činnosti, ať už je to reforma rámcovými vzdělávacími programy (RVP), státní maturity, čerpání financí z ESF, nečinnost v oblasti financování škol, přípravy učitelů, umisťování dětí do praktických škol.

**(FA/5)** Časté změny v řízení resortu školství a jejich negativní dopady na koncepčnost v plnění strategických cílů, dokládají názory Veselého, Strakové, Spilkové a dalších, v odborném periodiku Orbis scholae, uvedené v teoretické části diplomové práce. Informace o častých změnách na ministerských postech jsou dostupné na webových stránkách MŠMT. (MŠMT, 2014-2015)<sup>6</sup>

**(AD/6)** Nezdařený přechod vysokého školství v rámci tzv. Boloňského procesu a nedořešené financování vysokých škol. Drtivá část vysokoškolských studijních oborů má jak bakalářský, tak magisterský stupeň. Boloňský proces tak proběhla v podstatě jen vznikem bakalářského stupně, ne rozdělením škol na prakticky zaměřené a tzv. centers of excellence, tedy vědecky zaměřená studia. Financování vysokých škol trpí významnými nedostatky a vede k prokazatelně účelovému jednání, zejména nabírání studentů pouze z důvodů získání příspěvků per capita.

**(FA/6)** „Hlavním cílem Boloňského procesu je vytvořit a rozvíjet Evropský prostor vysokéhoškolského vzdělávání (European Higher Education Area – EHEA). To však nemá primárně znamenat sjednocení jednotlivých národních systémů, jako spíše vytváření a rozvíjení prostředků pro jejich propojení. Cílem Boloňského procesu je zachovat diverzitu národních systémů (a jednotlivých vysokých škol) a zvýšit jejich vzájemnou prostupnost, ať už v rámci mezinárodní mobility studentů a akademiků nebo v rámci uznávání akademického vzdělání a kvalifikace získaných v ostatních zemích“. (MŠMT, 14. 1. 2016) <sup>7</sup>

### **Příležitosti:**

**(AD/7)** Za příležitosti byl v auditu označen koncepční rozvoj Strategie digitálního vzdělávání 2020, která byla vytvořena v rámci celkové strategie rozvoje vzdělávací soustavy EU a je platná pro léta 2015 až 2020. Strategie digitálního vzdělávání je počín, který by mohl snížit rozevírající se nůžky mezi rozvojem v oblasti technologií a zaostáváním škol ve schopnosti jejich využití.

**(FA/7)** „Vláda v polovině listopadu 2014 podpořila Strategii digitálního vzdělávání do roku 2020. Jedná se o návrh ministerstva školství, který reaguje na neustálý vývoj digitálních technologií a počítá také s postupným zapojením moderních technologií do výuky. Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 rozpracovává priority Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 pro digitální prostředí a byla přijata vládou 12. listopadu 2014 jako usnesení vlády ČR č. 927/2014. Digitálním vzděláváním rozumíme zjednodušeně takové vzdělávání, které reaguje na změny ve společnosti související s rozvojem digitálních technologií a jejich využíváním v nejrůznějších oblastech lidských činností. Zahnuje jak vzdělávání, které účinně využívá digitální technologie na podporu výuky a učení, tak vzdělávání, které rozvíjí digitální gramotnost žáků a připravuje je na uplatnění ve společnosti a na trhu práce, kde požadavky na znalosti a dovednosti v segmentu informačních technologií stále rostou. Smyslem strategie je především otevřít vzdělávání novým metodám a způsobům učení prostřednictvím digitálních technologií, zlepšit kompetence žáků v oblasti práce s informacemi a digitálními technologiemi, rozvíjet informační myšlení žáků“. (MŠMT, 2014) <sup>8</sup>

**(AD/8)** Prostředky alokované v OPVVV. Vzdělávacího systému se týká priorita – Rovný přístup ke kvalitnímu předškolnímu, primárnímu a sekundárnímu vzdělání, pro kterou se počítá s částkou přesahující 1,2mld.EUR. I přes snahy omezovat výdaje státního rozpočtu vláda navýšila rozpočet resortu školství pro rozpočtové období roku 2015, tím vznikla reálná šance na zvýšení podílu výdajů ze státního rozpočtu.

**(FA/8)** *Cílem Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV) je přispět ke strukturálnímu posunu ČR směrem k ekonomice založené na vzdělané, motivované a kreativní pracovní síle, na produkci kvalitních výsledků výzkumu a jejich využití pro zvýšení konkurenceschopnosti ČR. OPVVV tak přispěje k naplnění jedné ze tří priorit Evropy2020 -Strategie pro inteligentní a udržitelný růst podporující začlenění (strategie Evropa 2020): „Inteligentní růst“. Cílem je posílení orientace výzkumu na společenské výzvy stanovené Národními prioritami orientovaného výzkumu, experimentálního vývoje a inovací“.* (MŠMT, 2014)<sup>9</sup>

**(AD/9)** Změny financování regionálního školství MŠ, ZŠ, SŠ. Regionální školství trpí nevyhovujícím financováním na žáka. V současném modelu ovlivňují míru financování do značné míry zřizovatelé – obce, kraje a tudíž je financování škol v ČR výrazně nerovnoměrné. MŠMT v roce 2012 přípravu reformy pozastavilo a prozatím oficiálně nepokračuje.

**(FA/9)** Financování regionálního školství patří k palčivým problémům vzdělávacího systému. Principy rozpisu rozpočtu a rozpis rozpočtu přímých výdajů RgŠ územních samosprávných celků na rok 2014 v úrovni MŠMT – KÚ. Dokument obsahuje popis postupu při rozpisu rozpočtu přímých výdajů krajského a obecního školství pro jednotlivé kraje v roce 2014 v úrovni MŠMT – KÚ. (MŠMT, 2014)<sup>10</sup>

Základem financování regionálního školství je využití rozpočtů tvořených na základě stanovených základních limitů a normativů na republikové úrovni, které jsou pro jednotlivé školy upřesněny krajskými normativy. Normativní metoda financování školství v ČR byla zavedena společně s přijetím zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Krajské úřady používají pro vyčíslení normativů různé metodické postupy. Současný systém normativního finan-



cování RgŠ, kdy je jednotkou výkonu jedno dítě, žák nebo student, vykazuje řadu nedostatků, které se v důsledku projevují nerovným rozložením finančních prostředků mezi jednotlivé kraje a jednotlivé typy škol. Značné rozdíly ve výši krajských normativů jsou patrné mezi středními školami, kdy školy přijímají žáky i bez přijímacího řízení jen proto, aby si počtem studentů zajistili dostatek finančních prostředků. Kvantitě je dána přednost před kvalitou, což se dlouhodobě projevuje neúspěšností studentů při maturitních zkouškách. Normativní metoda financování škol má tedy přímé dopady i na výsledky vzdělávání. Problematika normativního financování na žáka se týká i základních a mateřských škol. Systém nezohledňuje rozdílnou úroveň nárokových složek platů u konkrétních pedagogických pracovníků na jednotlivých školách a rovněž v oblasti financování nepedagogické práce systém neodůvodněně zvýhodňuje školu s vyšší naplněností tříd oproti stejně organizované škole.

OECD v rámci svého šetření zjistila v ČR velkou míru autonomie rozhodování a finančního řízení na úrovni škol, školských zařízení, ale i na úrovni regionálních a územních orgánů. OECD proto doporučuje přenesení hlavní role ve financování MŠ a ZŠ na stát, tak jak je tomu v mnoha členských zemích OECD.

Základním principem navrhované reformy je zavedení zcela odlišného systému financování pedagogické práce ve vybraných druzích škol a školských zařízeních zřizovaných ÚSC. Mezi vybranými druhy škol pro pedagogickou práci jsou mateřské školy, základní školy, střední školy a konzervatoře a vybraným typem školských zařízení jsou školní družiny. Pro obory vzdělání ve vybraných druzích škol a pro školní družinu stanoví vláda nařízením, nebo MŠMT prováděcím předpisem maximální rozsah vzdělávání, nebo maximální rozsah přímé pedagogické činnosti hrazený ze státního rozpočtu. Z výše uvedeného vyplývá, že se navrhovaná změna financování nebude týkat soukromých a církevních škol. Pro krajské úřady představuje reforma financování omezení stávajících kompetencí pouze při tvorbě normativů, přičemž všechny ostatní kompetence a činnosti týkající se oblasti financování zůstávají krajským úřadům zachovány. Změna systému financování RgŠ z normativního na nákladové slibuje především eliminaci nerovnoměrného rozdělování finančních prostředků podle normativů stanovených krajskými úřady mezi

jednotlivé školy. Na základě této reformy se přenesla odpovědnost za financování MŠ a ZŠ na stát, což koresponduje s navrhovanými doporučeními OECD. (MŠMT, 2014)<sup>11</sup>

|   |
|---|
| <b>Vyhodnocení relevantnosti výběrového souboru A</b>                       |
| Komparace se strategickými dokumenty MŠMT byla provedena u všech 9 jednotek |
| Byla prokázána shoda s tvrzeními prezentovanými v auditu                    |
| Tím byla ověřena relevantnost výběrového souboru A                          |

### A) Strategický rozvoj vzdělávacího systému

#### Příležitosti:

**(AD/1)** Koncepční rozvoj prostřednictvím Strategie 2020. Strategie 2020 byla vytvořena s celkovou strategií rozvoje EU a platí pro léta 2015 - 2020. Možnost jejího pozitivního vlivu závisí především na její implementaci do vzdělávacího systému. Strategií a jejím rizikům se věnovala část kampaně „Česko mluví o vzdělávání“

**(FA/1)** Strategie vzdělávání 2020 je klíčovým dokumentem a zároveň podmínkou pro čerpání prostředků z Evropské unie. Dokument obsahuje tři klíčové priority. Tou první je snižování nerovnosti ve vzdělávání. Druhou je podpora kvalitní výuky učitele, s čímž souvisí dokončení a zavedení kariérního systému či posílení kvalitní výuky budoucích pedagogů na vysokých školách. Třetí prioritou je odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému. (MŠMT, 2014)<sup>12</sup>

**(AD/2)** Samotná strategie 2020 nese minimálně dvě důležité priority, a to stírání nerovnosti v přístupu ke vzdělávání a posilování kvality učitelů. Obojí je zcela v souladu s potřebami současného českého školství. Rozhodující pro naplnění cílů Strategie 2020 však bude tvorba implementačních norem a prosazení myšlenek strategie v praxi. Historická zkušenost s neschopností naplnit řadu strategických cílů Bílé knihy vede k pochybám, zda na praktické dopady strategie ve vzdělávání skutečně dojde.

**(FA/2)** V současné době je možné sledovat její snahu o naplnění cílů zejména v oblasti inkluze. Už menší důraz je kladen na kariérní řád, který čeká na úpravu z původních čtyř

plánovaných kariérních stupňů na pouhé dva. Strategie Rámcem vzdělávací politiky ČR je Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. (MŠMT, 2014)<sup>13</sup>

Následující dokumenty rozpracovávají cíle a opatření strategie, a tvoří tak strategickou základnu české vzdělávací politiky.

- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období let 2015-2020
- Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020
- Strategie digitálního vzdělávání
- Datová informační politika resortu školství
- Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016 - 2018
- Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na léta 2016 – 2020
- Operační program výzkum, vývoj, vzdělávání (OP VVV)

(MŠMT, 2014)<sup>14</sup>

**(AD/3)** Strategie digitálního vzdělávání se v auditu objevuje celkem dvakrát. Jedou je uváděna v oblasti A) jako jeden z dokumentů MŠMT a je na ni pohlíženo jako na příležitost v rámci SWOT analýzy. Podruhé autoři auditu uvádějí strategii digitálního vzdělávání 2020 v souvislosti s aktuálními událostmi školního roku 2013/2014 a popisují ji jako počín, který by mohl snížit rozevírající se nůžky mezi rozvojem v oblasti technologií a zaostáváním škol ve schopnosti jejich využití.

**(FA/3)** Česká republika dnes patří k vyspělým zemím, jež vytvářejí jednotný propojený svět volného obchodu a snadné výměny informací. Kvůli globální konkurenci je stále obtížnější zajišťovat soustavný ekonomický růst, zabránit zvyšování nezaměstnanosti a zajistit spokojený život všem občanům. Má-li se nám to do budoucna dařit, musíme

přijmout opatření, mezi nimiž ta, která se týkají vzdělávání, patří k nejdůležitějším. Prostředí, v němž budou příští generace žít, se zejména vlivem digitálních technologií zásadně mění a s touto změnou musí dojít i ke změně prostředí, ve kterém se budou příští generace vzdělávat.

20. března 2013 schválila vláda České republiky koncepci Digitální Česko v. 2.0, Cesta k digitální ekonomice<sup>1</sup>. Koncepce konkrétně uvádí: *„Informační technologie by měly prostupovat celým procesem výuky na základních školách, nikoli jen v předmětech typu ‚Práce s počítačem‘. Plné zapojení moderních technologií do výuky všech předmětů vnímá stát jako nezbytné v rámci posunu vzdělávacího systému od prostého memorování faktů k důrazu na čtenářskou gramotnost, komunikační dovednosti a logické myšlení.“*

(MŠMT, 2014)<sup>15</sup>

| Vyhodnocení relevantnosti výběrového souboru B                              |
|---|
| Komparace se strategickými dokumenty MŠMT byla provedena u všech 3 jednotek |
| Byla prokázána shoda s tvrzeními prezentovanými v auditu                    |
| Tím byla ověřena relevantnost výběrového souboru B                          |

## B) Hodnocení kvality vzdělávacího systému

### Přednosti:

**(AD/1)** Mezi přednosti českého vzdělávacího systému zařadili autoři auditu průměrné až nadprůměrné výsledky v některých oblastech mezinárodního srovnávání v oblasti gramotností PISA, TIMSS, PIAAC. Dlouhodobě úspěšný je český vzdělávací systém v hodnocení přírodních věd na úrovni ZŠ a relativně úspěšná je i oblast čtenářské gramotnosti. Matematická gramotnost je na základě šetření hodnocena jako průměrná.

**(FA/1)** Česká školní inspekce představuje výsledky mezinárodního šetření PISA 2012. Spolu s dalšími 64 zeměmi světa se Česká republika také v roce 2012 zapojila do mezinárodního šetření dovedností patnáctiletých žáků v klíčových gramotnostech PISA. Hlavní testovanou oblastí je matematická gramotnost. „Obecně můžeme konstatovat, že v matematické gramotnosti jsou výsledky českých žáků jednoznačně lepší, než v roce

2009, u čtenářské gramotnosti již k poklesu výsledků nedochází a čeští žáci zaznamenali oproti roku 2009 rovněž zlepšení. Výsledky našich žáků v přírodovědné gramotnosti jsou dokonce dlouhodobě nadprůměrné“.(ČŠI, 2012)<sup>16</sup>

**(AD/2)** Další oblastí vzdělávacího systému zařazeného do předností jsou výsledky šetření PIAAC, které bylo zaměřeno na vzdělávání dospělých. Česká republika dosáhla nadprůměrných výsledků v numerické gramotnosti, průměrných výsledků ve čtenářské gramotnosti a v oblasti informačních technologií.

**(FA/2)** Mezinárodní výzkum dospělých – PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) byl zaměřen na hodnocení úrovně základních dovedností potřebných pro úspěch v běžném životě i na pracovním trhu u dospělých ve věku 16–65 let a zmapoval využití těchto dovedností v každodenním osobním i pracovním životě. Do měření dovedností přinesl zcela nové prvky, které umožnily získat informace o efektivitě vzdělávacích systémů, které dosud nebyly k dispozici. Výzkum probíhal v letech 2010–2013. (PIAAC, 2013)<sup>17</sup>

Výsledky zúčastněných zemí ve čtenářské a numerické gramotnosti a v řešení problémů Celkově nejlepších výsledků dosáhli dospělí z Finska, Nizozemska, Norska a Švédska, jejichž výsledky byly nadprůměrné ve všech sledovaných oblastech. Japonští dospělí sice dosáhli absolutně nejlepších výsledků ve čtenářské a numerické gramotnosti, ale v řešení problémů byly jejich výsledky pouze průměrné. Irsko, Polsko a Spojené státy americké mají naopak ve všech třech sledovaných oblastech podprůměrné výsledky. Itálie a Španělsko mají podprůměrné výsledky ve čtenářské a numerické gramotnosti a neúčastnily se testování v oblasti řešení problémů. Česká republika dosáhla nadprůměrného výsledku v numerické gramotnosti a průměrného výsledku ve čtenářské gramotnosti a v oblasti řešení problémů v oblasti informačních technologií.

Ve čtenářské gramotnosti byly výsledky českých dospělých srovnatelné s výsledky Kanady, Estonska, Jižní Koreje, Vlámka, Anglie a Severního Irska a Slovenska a statisticky významně lepší než výsledky ostatních sousedních zemí.

V numerické gramotnosti byly výsledky českých dospělých srovnatelné s výsledky Rakouska a Slovenska a lepší než výsledky Německa a Polska. V oblasti řešení problémů

byly výsledky ČR horší než výsledky Německa, srovnatelné s výsledky Rakouska a lepší než výsledky Slovenska a Polska. Podíl dospělých, kteří nebyli schopni, respektive ochotni pracovat s počítačem, se v ČR nelišil od průměru zúčastněných zemí a tvořil jednu čtvrtinu dospělých. (MŠMT, 2013)<sup>18</sup>

***Vzdělávací výsledky žáků se pohybují kolem průměru OECD, ale výrazně se zhoršily.***

Výsledky vzdělávání žáků v České republice jsou přibližně na průměru či mírně pod průměrem OECD podle toho, které dovednosti se posuzují. V roce 2009 se úroveň výsledků českých žáků dosažených v Programu pro mezinárodní hodnocení žáků, který provádí OECD (Programme for International Student Assessment – PISA), statisticky nelišila od průměru OECD v matematice a přírodních vědách a byla těsně pod průměrem OECD se statisticky významnou odchylkou ve čtenářské gramotnosti. Analýzy trendů ve vývoji výsledků PISA však ukázaly na závažné zhoršení vzdělávacích výsledků žáků, které bylo jedním z nejvýraznějších v celé oblasti OECD – Česká republika je například jednou ze čtyř zemí, kde v letech 2000 až 2009 významně poklesly výkony žáků ve čtenářské gramotnosti. (MŠMT, 2009)<sup>19</sup>

Následující 4 jednotky spadající do souboru C) Hodnocení kvality vzdělávacího systému jsou v auditu zařazeny do oblasti slabin vzdělávacího systému.

**Slabiny:**

**(AD/3-4)** K dlouhodobým problémům veřejného školství patří podprůměrná úroveň financování. Podle srovnání zemí OECD je Česká republika stále pod dlouhodobým průměrem a patří mezi země, které z HDP poskytují výdaje pod 5 % hranicí.

**(FA/3-4) Jaká část národního bohatství je vynakládána na vzdělávání?**

V roce 2012 vynaložily země OECD na vzdělávání (z veřejných i soukromých zdrojů) na úrovni primárního až terciárního vzdělávání v průměru 5,3 % svého HDP<sup>2</sup>, 11 zemí vynaložilo více než 6 % (Kanada, Chile, Kolumbie, Island, Izrael, Korea, Nový Zéland, Norsko, Jižní Afrika, Spojené království a USA). Česká republika se řadí do podprůměru, na primární až terciární úroveň vzdělávání v roce 2012 vynaložila 4,4 % HDP<sup>3</sup>.

**Jaký je podíl veřejných a soukromých výdajů na vzdělávání?**

Veřejné výdaje tvoří v průměru zemí OECD 83 % celkových výdajů na vzdělávání na primární až terciární úrovni. V České republice je tento podíl mírně vyšší – přibližně 87 %. V primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání tvoří veřejné výdaje v průměru zemí OECD celkem 91%; pouze v Chile a Kolumbii je tento podíl nižší než 80 %. Česká republika je s 91 % na průměru OECD.

Vyšší podíl soukromých výdajů se projevuje na terciární úrovni – 30 % ze soukromých zdrojů. Na terciární úrovni má Česká republika výrazně nižší podíl soukromých zdrojů (přibližně 21 %).

#### **Jaké jsou celkové veřejné výdaje na vzdělávání?**

Vzdělávání tvoří v zemích OECD průměrně 11,6 % veřejných výdajů. Rozdíly jsou od 8 % či méně v Maďarsku, Itálii a Španělsku až po 18 % v Mexiku a na Novém Zélandu. Česká republika je s 8,9 % výrazně pod průměrem zemí OECD.

(MŠMT, 2012)<sup>20</sup>

**(AD/5)** Vedle financování je další slabinou vzdělávacího systému nerovný přístup ke vzdělávání. Jak ukazují klíčová shrnutí PISA 2012, Česká republika patří mezi země s nadprůměrnou vazbou výsledků v matematice a socioekonomickým zázemím.

**(FA/5)** ČR dosáhla pokroku ve snížení dopadu socioekonomického zázemí na učební výsledky žáků. Mezi školami je stále patrný velký rozdíl v úrovni jednotlivých dovedností žáků závislosti na jejich socioekonomickém složení. Ukazatelé rovnosti dokazují, že školy v ČR jsou ovlivňovány tím, jaké socioekonomické zázemí mají její žáci. Dopad socioekonomického zázemí na dosažené vzdělávací výsledky jednotlivce ve věku 15 let je pod průměrem OECD, přičemž rozdíly např. ve čtenářských dovednostech mezi školami jsou vyhraněnější, než je průměr OECD, a z velké části jsou způsobeny socioekonomickým zázemím žáků. (ČŠI, 2012)<sup>21</sup>

***Panuje znepokojení v souvislosti s velkou mírou sociální selektivity a nerovnostmi ve vzdělávacím systému.***

Je prokázáno, že školní výsledky i volbu vzdělávací cesty silně ovlivňuje rodinné zázemí žáka. Často diskutovanou otázkou je skutečnost, že víceletá gymnázia mají potenciálně dalekosáhlé dopady na rovnost, protože tato praxe zvýhodňuje menšinovou skupinu žáků,

kterí jsou přijímáni do elitních škol financovaných z veřejných prostředků. Dalším předmětem obav jsou důvody pro docházku žáků do speciálních škol. Je známo, že v českém školském systému poměrně velký podíl žáků navštěvuje speciální školy z důvodu potíží s učením nebo sociálního znevýhodnění, nikoliv na základě diagnostikované poruchy učení. Jde především o romské děti, jejichž podíl ve speciálních školách je stále velmi vysoký navzdory rozhodnutí o postupné integraci znevýhodněných dětí do hlavního vzdělávacího proudu. (MŠMT, 2012)<sup>22</sup>

**(AD/6)** K dalším slabinám, o nichž se audit zmiňuje, patří zastaralá struktura školské soustavy a hlavně na středoškolské úrovni a její rezistence vůči změnám. Jak ukazují výsledky OECD, ČR se vyznačuje vysoce nadprůměrným podílem absolventů v oblasti odborného školství vůči absolventům všeobecných vzdělávacích oborů. Přesto existuje výrazný tlak na to, aby stávající struktura vzdělávání zůstala zachována, bez ohledu na problematiku kvalitu odborného středoškolského vzdělávání.

**(FA/6)** Vyhledky na pracovním trhu mohou hrát důležitou roli v rozhodování o vzdělávací dráze mladých lidí. V kontextu ekonomické krize (2008–2010) vzrostlo procento 15 – 29letých mimo vzdělávání a mimo práci na 13,2%, ale zůstalo pod průměrem OECD 15,8%. Míra nezaměstnanosti v roce 2010 byla zvláště vysoká pro lidi bez středoškolského vzdělání (22,7 % ve srovnání s průměrem OECD 12,5%), přičemž u lidí se středoškolským vzděláním je nižší (6,2% v porovnání s průměrem OECD 7,6%), nejnižší je u vysokoškolsky vzdělaných (2,5% v porovnání s průměrem OECD 4,7%). Česká republika má jedno z nejvyšších procentuálních zastoupení lidí se středním vzděláním (94% v porovnání s průměrem OECD 82%), přičemž většina žáků dokončí odborné vzdělávání a výcvik.

Odborné vzdělávání usnadňuje vstup na pracovní trh. Pomocí programů založených na škole a praxi. Tyto programy zahrnují učňovské obory a také technické maturitní obory. Míra zaměstnanosti absolventů odborného vzdělávání (75 %) byla v roce 2010 vyšší než u absolventů obecně středoškolsky vzdělaných (68 %). Výzkumy dále zjistily, že žáci, kteří si zvolili učňovskou dráhu, se necítí být dobře připraveni na potřeby pracovního trhu. Učňovské obory (2–3leté) obsahují 30 % všeobecného vzdělávání, zatímco střední odborné vzdělávání (4leté) 60 %. Podle vládních zdrojů jsou předčasné odchody v učňovských oborech značné a vláda se obává, že profese dříve pokryté učňovskými obory



nebudou mít v budoucnosti dostatek vyučených pracovníků. Posílit tento vzdělávací směr má zlepšení kvality výuky, důraz na důležitost vybraných oborů a kvalita a dostupnost výcvikových pracovišť. Současná Strategie celoživotního učení v ČR (2007) je zaměřena na zlepšení shody mezi dovednostmi a pracovním trhem a na zajištění rozvoje dovedností v průběhu odborného vzdělávání. (ČŠI, 2012)<sup>23</sup>

| Vyhodnocení relevantnosti výběrového souboru C                     |
|--|
| Komparace s dokumenty MŠMT a ČŠI byla provedena u všech 6 jednotek |
| Byla prokázána shoda s tvrzeními prezentovanými v auditu           |
| Tím byla ověřena relevantnost výběrového souboru C                 |

### C) Další instituce působící v oblasti vzdělávání

#### Přednosti:

**(AD/1)** Mezi přednosti vzdělávacího systému se v České republice nepochybně řadí hustá síť vzdělávacích institucí jak pro budoucí, tak i pro současné pedagogické pracovníky. MŠMT zřizuje a řídí Národní ústav dalšího vzdělávání, který každoročně pedagogům nabízí nepřehledné množství nejrozličnějších vzdělávacích programů.

**(FA/1)** V auditu je chybně uveden název vzdělávací instituce. Správně se tato instituce nazývá Národní institut pro další vzdělávání (NIDV). Poslání organizace je vyjádřeno takto: „*Jsmé významným partnerem na cestě profesního rozvoje pedagogů a pracovníků věnujících se zajišťování volnočasových aktivit dětí a mládeže. Garantujeme dostupnost, kvalitu a komplexnost vzdělávacích, rozvojových a konzultačních služeb. Vytváříme platformu pro sdílení informací, názorů a zkušeností mezi veřejností, regionálním školstvím, ministerstvem školství a dalšími subjekty v oblasti vzdělávání a výchovy*“.(NIDV, 2014)<sup>24</sup>

#### Slabiny:

**(AD/2)** Do oblasti slabin patří absence řízení kvality a systémové podpory rozvoje pedagogů. Audit upozorňuje především na nejistotu existenci kariérního řádu, který projektově připravoval právě Národní institut pro další vzdělávání.

**(FA/2)** Projekt Kariérní systém (zkráceně Kariéra) by měl řešit dlouhodobě očekávaný kariérní systém v oblasti školství, který by umožnil učitelům a ředitelům škol celoživotní

zvyšování kvality jejich práce s návazností na motivující systém odměňování podle transparentních pravidel. Zvyšování profesionality a zlepšování pracovních podmínek pedagogických pracovníků je dlouhodobě jednou z priorit MŠMT. Pro naplnění této priority je nutné v rámci projektu vytvořit víceúrovňové standardy pro učitele a ředitele a popsat podmínky a možnosti kariérního postupu, připravit hodnotící procesy a navrhnout institucionální a finanční zajištění celého systému. Ke spolupráci na těchto úkolech budou osloveni vedle samotných škol také další klíčoví aktéři. Hodnota projektu se výrazně zvyšuje tím, že vybrané prvky nastavovaného systému budou ověřovány přímo v praxi. Finanční výstupy tak budou připraveny k bezprostřední implementaci do českého školství. Příjemcem dotace je MŠMT, realizátorem projektu je na základě partnerské smlouvy NIDV.(NIDV, 2014)<sup>25</sup>

Jednou ze tří stěžejních priorit ministryně školství pro školní rok 2015/2016 je Kariérní řád – Profesní rozvoj pedagogických pracovníků. V rámci systému profesního rozvoje pedagogických pracovníků budou využity výstupy IPn Kariérní systém, ale důraz bude kladen na profesní rozvoj učitelů a aktivity související s výukou. Koncept podpory profesního rozvoje bude pojata jako zastřešující nejen pro běžné programy DVPP realizované NIDV, ale i pro další formy – tzn. bude rozšířeno spektrum rozvojových a vzdělávacích forem podpory, které lze akreditovat (např. mentoring, stáže, stínování, analýzy výuky, studium a vytváření kazuistik atd.). (MŠMT, 2015)<sup>26</sup>

| <b>Vyhodnocení relevantnosti výběrového souboru D</b>               |
|---|
| Komparace s dokumenty NIDV a MŠMT byla provedena u všech 2 jednotek |
| Byla prokázána shoda s tvrzeními prezentovanými v auditu            |
| Tím byla ověřena relevantnost výběrového souboru D                  |

## **D) Periodika a časopisy o vzdělávání**

### **Příležitosti + Hrozby**

**(AD)** Nejvíce komentářů a tiskových zpráv, které se v průběhu školního roku 2013/2014 udály, je v auditu zařazeno současně do oblasti příležitostí a hrozeb a jsou prezentovány

časopisem bEDUin. Do této kategorie časopis bEDUin zařadil např. kariérní řád, novelu školského zákona, inkluzi, reformu financování regionálního školství atd.

**(FA)** Výběrový soubor E, je zastoupen pouze časopisem bEDUin, vydávaným společností EDUin. Z dalších možných časopisů zabývajících se problematikou vzdělávání, jenž by mohly být v tomto souboru prezentovány, nefiguruje ani jeden z nich. Z těchto důvodů se tato část nebude zabývat zjišťováním relevantnosti zpráv a hodnotících komentářů, ale spíše charakteristikou vybraných periodik ze souboru E, jež by bylo vhodné v následujícím roce v auditu využít.

Časopis bEDUin, jehož podtitul zní: „Průvodce světem vzdělávání“, má v auditu (100%) převahu nad dalšími možnými periodiky a časopisy, jež se zabývají problematikou vzdělávání. Jednou z pozitivních charakteristik bEDUinu je jeho snaha přinášet v týdenním sledu aktuální informace z oblasti vzdělávání a lze ho odebírat v elektronické podobě, prostřednictvím emailové adresy. Všichni aktéři vzdělávací politiky včetně laické veřejnosti mají možnost sledovat co se právě v oblasti vzdělávání děje. (EDUin, 2014)<sup>27</sup>

V úvodu bEDUinu jsou vždy uvedena aktuální témata týdne, která jsou předmětem diskusí jednotlivých aktérů. Součástí časopisu jsou také aktuální pozvánky na různé akce. EDUkalendář je nástroj umožňující mít přehled o akcích týkajících se vzdělávání. Uživatelům je tímto nabízena služba, která prostřednictvím časopisu informuje na jednom místě o většině aktivit, jako jsou přednášky, kulaté stoly SKAV apod. Časopis bEDUin je důležitým nástrojem, který pomáhá při společnosti EDUin při plnění jejího poslání, kterým je podněcování veřejné diskuse o vzdělávání s důrazem kladeným na potřeby měnického světa a přinášejícího potenciál změny.

V auditu nebyl použit žádný odborný časopis. Do této kategorie patří např. Orbis scholae. Jedná se o recenzovaný odborný časopis, který vydává Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Tento časopis se zaměřuje na problematiku školního vzdělávání v jeho širších sociokulturních a globálních souvislostech. Po odborné stránce časopis vede Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání (ÚVRV PedF UK). Většina čísel je tematicky zaměřena. Ročně vycházejí tři čísla časopisu, dvě čísla česky a jedno číslo anglicky (Orbis scholae, 2016).

Dalším možným periodikem, jež by mohl přispět svými komentáři k problematice vzdělávacího systému v rámci auditu je časopis Řízení školy“, který vydává nakladatelství Wolters Kluwer. Časopis je určen ředitelům, vedoucím pracovníkům škol a školských zařízení, zřizovatelům, výchovným poradcům, metodikům prevence i pedagogům, kteří hledají odborné informace a sledují aktuální dění v oblasti školství. Vychází každý měsíc včetně prázdnin. Součástí ročního předplatného je i elektronická verze časopisu s možností snadného vyhledávání na [www.rizeniskoly.cz](http://www.rizeniskoly.cz). Časopis obsahuje pravidelné rubriky:

- **Novinky z legislativy**, přináší stručný přehled událostí v oblasti legislativy za uplynulý měsíc, které mají dopad do práce škol a školských zařízení (Sbírka zákonů, MŠMT, ČŠI, Věstník MŠMT).
- **Legislativa** prezentuje podrobný rozbor legislativních změn, které mají dopad do práce škol a školských zařízení (novely zákonů, vyhlášek...), komentáře judikátů z oblasti školství apod.
- **Aktuálně**, v této rubrice autoři upozorňují na palčivé problémy, rozpoutávají diskusi a hledají řešení.
- **Téma měsíce** obsahuje články, které komentují současné dění v oblasti školství.
- **Ohlasy**, tato rubrika popisuje poslání časopisu Řízení školy slovy: „Není jen pasivním glosátorem dění, ale aktivně do něj vstupuje. Nabízí prostor k diskusi, upozorňuje na problémy a snaží se nacházet možná řešení. V této rubrice najdete názory mnohdy protichůdné. I vy máte možnost se vyjádřit“.

Časopis bEDUin přináší aktuality z oblasti vzdělávání v týdenním sledu a časopis Řízení školy je měsíčním periodikem. Vzájemná komparace názorového spektra uvedených časopisů by mohla v dalším ročníku auditu vzdělávacího systému vydaného společností EDUin tento audit názorově obohatit. K relevantnosti auditu by jistě přispěl i odborný recenzovaný časopis Orbis scholae a jeho vědecký pohled na oblast vzdělávání.

|  |
|--|
| <b>Vyhodnocení relevantnosti výběrového souboru E</b>  |
| Komparace nemohla být provedena z důvodu absence jiných zdrojů   |
| Spolupráce s jinými periodiky by byla přínosem pro další ročník auditu (navrhovaná periodika: Řízení školy, Orbis scholae) |
| Relevantnost výběrového souboru E nebyla ověřena   |

### **Shrnutí praktické části**

Pro výzkumné šetření byly použity dvě metody. Interview s autory auditu a analýza dokumentů. V interview autoři auditu sdělili motivační důvody a impulzy, jež je vedly k jeho vzniku. Pravidelným vydáváním auditu, by chtěli každoročně revidovat stav vzdělávacího systému a přinášet přehled témat a událostí, které by měly být v následujícím období v centru pozornosti všech aktérů vzdělávací politiky. Východiska a zdroje použité v auditu byly komparovány se strategickými a jinými relevantními dokumenty v rámci obsahové analýzy dokumentů. Obsahová analýza dokumentů v rámci komparace potvrdila relevantnost východisek a zdrojů použitých v auditu, a tím byl naplněn cíl diplomové práce. Pro následující ročníky by bylo vhodné obohatit zdroje auditu o vědecké výzkumy a analýzy prezentované odbornými recenzovanými časopisy.

## 5 Závěr

Celá oblast vzdělávání je „zrcadlem společnosti“, utváří charakter společnosti, politiky, ekonomiky, sociální struktury, společenských tradic a hodnot a ovlivňuje podobu vzdělávacího systému v zemi.

V teoretické části diplomové práce jsem na základě odborné literatury definovala jednotlivé determinanty a jejich vzájemné interakce působící v rámci vzdělávacího systému. V úvodní kapitole popisuji vzdělávací systém v kontextu nového paradigmatu měnícího se světa a následně se zabývám charakteristikou pojmu vzdělanost jako fenoménem národní kultury. Vzdělanost popisuji jednak z pohledu celoživotního učení, jenž se prolíná jak do formálního, tak i do neformálního a informálního vzdělávání, a jednak z pohledu vědeckého, a to v pojetí pedagogické, andragogické a sociální teorie.

V následujících kapitolách teoretické části se věnuji klíčovým faktorům, jež přímo ovlivňují vzdělání jak na makroúrovni, tak na mikroúrovni vzdělávacího systému. Prvním faktorem ovlivňujícím vzdělávání z pohledu strategického plánování je vzdělávací politika a její dosavadní nekoncepčnost v neplnění deklarovaných strategických cílů související s častým střídáním ministrů ve vedení resortu školství. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 nově stanovuje a naznačuje základní rámec dalšího rozvoje vzdělávacího systému. Jeho úspěšná implementace do praxe však bude záviset od role aktérů vzdělávací politiky na všech úrovních a od jejich schopností a dovedností realizovat tyto změny ve vzdělávacím systému. Aktéry vzdělávací politiky a jejich vlivem na rozvoj a implementaci strategie do vzdělávacího systému se zabývá jedna z dalších kapitol teoretické práce.

Bez kontrolních mechanismů nemůže fungovat žádný systém ani organizace. Třetí kapitola pojednává o kvalitě vzdělávání a o způsobech hodnocení. V rámci odborné literatury se lze setkat s odlišnými přístupy a definicemi pojmu kvalita vzdělávání a podle jakých kritérií ji lze hodnotit. V návaznosti na kvalitu vzdělávání se v dalších kapitolách zabývám hodnocením vzdělávání, a to jak evaluací v rámci makroúrovně včetně mezinárodního hodnocení prezentovaného OECD, tak autoevaluací škol v rámci mikroúrovně systému.

Vzdělanostní determinanty svým vlivem určují úroveň vzdělání celé společnosti a do jisté míry predikují šanci vzdělávacího systému vyrovnat se vzdělanostní trendům zemí EU.

V praktické části diplomové práce se zabývám analýzou auditu vzdělávacího systému vydaného v roce 2014 neziskovou společností EDUin pod názvem: „Audit vzdělávacího systému v České republice – rizika a příležitosti (2014)“

Prezentovaný audit je rozčleněn do tří základních částí. Obsahem první části je identifikace klíčových oblastí mapujících současný stav vzdělávacího systému. Hodnotící metodou je SWOT analýza, která se zabývá rozbořem a hodnocením struktury vzdělávacího systému, jeho strategického plánu, hodnocením kvality systémového řízení a zdrojů. Jednotlivé determinanty, jsou v auditu na základě svých charakteristik, zařazeny do kvadrantu silných a slabých stránek, příležitostí a hrozeb. Druhá část auditu obsahuje komentovaný souhrn událostí roku 2014, které mapují dění v oblasti vzdělávání. Třetí část auditu obsahuje návrhy a opatření, kterými by bylo vhodné se zabývat v následujícím roce.

**Výzkumným problémem** diplomové bylo zjištění relevantnosti auditu vzdělávacího systému ČR identifikováním jednotlivých východisek a zdrojů zpracovaných v auditu a jejich vzájemná komparace se strategickými a jinými relevantními dokumenty.

**Cílem práce** bylo provést analýzu východisek a zdrojů, které byly použity k vypracování auditu vzdělávacího systému v ČR a provést komparaci se strategickými a jinými relevantními dokumenty.

**Výzkumnými metodami a technikami** bylo interview s autory auditu a analýza dokumentů. První dvě výzkumné otázky byly zodpovězeny autory auditu v rámci interview a třetí otázka byla předmětem analýzy dokumentů.

**Interview a základní otázky výzkumného šetření:**

- **Co je audit vzdělávacího systému ČR, který zpracovala společnost EDUin?**
- **Proč společnost EDUin audit vydala?**

**Co je audit vzdělávacího systému ČR, který zpracovala společnost EDUin?**

Jedná se o dokument, který je revizí stavu vzdělávacího systému, aktuálně mapuje a v zásadních bodech pojmenovává jeho stav a rekapituluje zásadní události uplynulého roku. Přináší analýzu uplynulého roku a naznačuje témata, jimiž by bylo dobré se v praktické politice i odborné debatě zabývat v následujícím roce. Poprvé byl tento dokument pod názvem „Audit vzdělávacího systému v ČR: Rizika a příležitosti (2014)“, představen odborné i mediální veřejnosti v listopadu roku 2014.

### **Proč společnost EDUin audit vydala?**

Členové EDUinu v rámci debaty o vzdělávání a vzdělávací politice došli k názoru, že v České republice chybí jednoduchý přehledný dokument, který by souhrnně zmapoval a v nejdůležitějších bodech pojmenoval stav systému, zrekapituloval zásadní události uplynulého roku a naznačil, čím by bylo dobré se v praktické politice a odborných debatách zabývat, a byl současně srozumitelný široké veřejnosti. EDUin vydáním auditu, podle slov respondentů, reagoval na fakt, že v rámci českého vzdělávacího systému probíhá řada velkých i dílčích změn, jejichž záměr a dopad zůstává nejasný, protože se o takovou prognózu nikdo nepokouší. Na základě výše uvedených důvodů se členové EDUinu společně s okruhem spolupracovníků rozhodli takový dokument vypracovat a následně představit odborné i mediální veřejnosti i odborníkům.

### **Obsahová analýza dokumentů:**

- **Jak relevantní jsou prameny použité v auditu?**

V dokumentu autoři auditu použili pro analýzu vzdělávacího systému manažerskou techniku - SWOT analýzu. Prostřednictvím SWOT analýzy autoři identifikovali přednosti, slabiny, příležitosti a hrozby současného stavu vzdělávacího systému. Jejich tvrzení byla doplněna odkazem na příslušný zdroj, ze kterého informace čerpali. SWOT analýza a její jednotlivé části ve vydaném dokumentu obsahují textovou většinu.

Tato část výzkumného šetření se zabývala analýzou východisek a zdrojů, použitých v auditu. Metodologii výzkumu jsem provedla v souladu s odbornou literaturou (Gavora, 2010). Na tomto základě jsem pro účely obsahové analýzy určila **základní soubor** dokumentů, které se týkají problematiky vzdělávacího systému a jeho determinantů. Ze základního souboru jsem podle stanovených kritérií určila **výběrový soubor A-E**



- A) Struktura vzdělávacího systému
- B) Strategický rozvoj vzdělávacího systému
- C) Hodnocení kvality vzdělávacího systému
- D) Další instituce působící v oblasti vzdělávání
- E) Periodika a časopisy o vzdělávání

Výběrový soubor **A-E** jsem dále rozčlenila **na významové jednotky v rozsahu číselné řady 1-18**. Významové jednotky byly zpracovány jednotlivých oblastí SWOT analýzy, aby v úvodu výzkumného šetření bylo zjištěno zastoupení jednotlivých dokumentů v oblasti předností, slabin, příležitostí a hrozeb. **Podskupinou významových jednotek byly pak analytické kategorie** a právě ony byly podrobeny komparaci se strategickými a jinými dokumenty, aby následně za jednotlivé oblasti výběrového souboru A-E přinesly odpověď na výzkumnou otázku: „Jak relevantní jsou prameny použité v auditu?“

#### **Výsledky výzkumného šetření – obsahové analýzy dokumentů**

Vzájemná komparace strategických dokumentů se zdroji použitými v auditu vzdělávacího systému, vydaného společností EDUin, prokázala relevantnost zdrojů. Všechna tvrzení prezentovaná v auditu byla ověřena s relevantními dokumenty, s nimiž byla v souladu. Obsahová analýza dokumentů v rámci komparace potvrdila relevantnost východisek a zdrojů použitých v auditu, a tím byl naplněn cíl diplomové práce. Doporučení pro následující ročníky vyplývá z poznatku, že ve zdrojích auditu nebyly použity žádné odborné recenzované časopisy, jimiž by dle mého názoru bylo vhodné audit obohatit. Vědecké výzkumy a analýzy, prezentované odbornými recenzovanými časopisy, by auditu zajistili ještě větší míru relevantnosti. Vzhledem k tomu, že audit poskytuje řadu relevantních informací o stavu a vývoji vzdělávacího systému České republiky, shledávám jeho význam přínosný a podnětný pro studijní obor management vzdělávání.

## 6 Seznam použitých informačních zdrojů

BENEŠ, Milan. A KOLEKTIV. *Idea vzdělávání v dnešní společnosti*. 1. Praha 1: EUROLEX BOHEMIA s.r.o., 2002. ISBN 80-86432-40-8

*Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

*Education at a Glance 2015 OECD: OECD Indicators*. 1. Paříž: OECD, 2015. ISBN 9789264242098.

*EDUin* [online]. [cit. 2016-01-24]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/zaznam-kulateho-stolu-audit-ano-kdo-by-ho-mel-zpracovat-a-co-by-mel-obsahovat/>

FEDERICOVÁ, Miroslava a Daniel MÜNICH. Rozdíly v matematické a čtenářské gramotnosti chlapců a dívek a raná selekce: trendy v obou zemích po rozdělení Československa. *Orbis scholae* [online]. 2014, 8(1), 27-45 [cit. 2016-02-17]. ISSN 2336-3177 (Online). Dostupné z: [http://www.orbisscholae.cz/archiv/2014/2014\\_1\\_02.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2014/2014_1_02.pdf)

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené české vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

CHVÁL, Martin, Karel ČERNÝ, Erika MECHLOVÁ, Stanislav MICHEK, Jiří NĚMĚC, Milan POL, Jana POLÁCHOVÁ - VAŠŤATKOVÁ, Lucie PROCHÁZKOVÁ, Ivana SHÁNILOVÁ, et al. *Školy na cestě ke kvalitě: Systém podpory autoevaluace škol v ČR*. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání NUV, 2012. ISBN 978-80-86856-90-2.

*Informační bulletin ČŠI*. Praha, 2015, 1.(2).

KALOUS, Jaroslav (ed.). Aktéři vzdělávací politiky. In: KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 33-45. ISBN 80-246-1259-3.

KALOUS, Jaroslav (ed.). Vzdělávací politika jako vědní obor. In: KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 7-21. ISBN 80-246-1259-3.

KLEŇHOVÁ, Michaela, Pavlína ŠŤASTNOVÁ a Pavla CIBULKOVÁ. *České školství v mezinárodním srovnání: Vybrané ukazatele publikace OECD Education at a Glance 2008*. 1. Praha: TAURIS, 2008. ISBN 978-80-211-0557-7.

LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. 1. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-899.

LIESSMANN, Konrad Paul a Jana ZOUBKOVÁ (překl.). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academie, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5.

LIESSMANN, Konrad Paul a Milan VÁŇA (překl.) *Hodina duchů: Praxe nevzdělanosti: Polemický spis*. 1. Praha: Academia, 2015. ISBN 978-80-200-2530-2.

MACHONIN, Pavel. *Česká společnost a sociologické poznání: Problémy společenské transformace a modernizace od poloviny šedesátých let 20. století do současnosti*. 1. Praha: ISV nakladatelství, 2005. ISBN 80-86642-39-9.

McKinsey & Company, *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení* [online], 1-14 [cit. 2016-01-10]. Dostupné z: [http://www.mckinsey.cz/images/documents/McKinsey\\_pro\\_bono\\_skolstvi.pdf](http://www.mckinsey.cz/images/documents/McKinsey_pro_bono_skolstvi.pdf)

POLÁCHOVÁ-VAŠŤATKOVÁ, Jana a Jan ZOUHAR. Vyhodnocení a interpretace autoevaluace - důležitá fáze procesu. *Na cestě ke kvalitě*. Praha, 2011, 5(4), 6-7. ISSN 1804-1159.

PRŮCHA, Jan. *Andragogický slovník*. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRŮCHA, Jan. *Česká vzdělanost: Multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. 1. Praha 3: Wolters Kluwer, a.s., 2015. ISBN 978-807478-675-4

RÝDL, Karel. *Inovace školských systémů*. 1. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-17-8

RÝDL, Karel. Pojetí a hodnocení kvality se zřetelem k oblasti vzdělávání v druhé polovině 20. století. *Na cestě ke kvalitě*. Praha: Redakce, 5(4), 26-27. ISSN 1804-1159.

SIMONOVÁ, Natalie. *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: Vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011. ISBN 978-80-7419-070-4.

STRAKOVÁ, Jana, Vladimíra SPILKOVÁ a Jaroslava SIMONOVÁ. Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis scholae*. Praha, 2013, 7(1), 79-100. ISSN 1802-4637.

*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. [cit. 2015-06-19]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_2020\\_web.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf)

SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketingové řízení školy*. Praha: ASPI, a. s., 2006. ISBN 80-7357-176-5.

ŠTEFFL, Ondřej (ed.). Škola za pokrokem. In: HLAVÁČEK, Petr. *Intelektuál ve veřejném prostoru*. 1. Praha: Academia, 2012, s. 370-391. ISBN 978-80-200-2083-3.

TROJAN, Václav. *Pedagogický proces a jeho řízení*. 1. Praha: Wolters Kluwer, a.s., 2014. ISBN 978-80-7478-539-9.

VESELÝ, Arnošt. Národní rada pro vzdělávání 1994–2014: Geneze záměru a příčiny jeho neuskutečnění. *Orbis scholae* [online]. Praha, 2015, 9(1), 11-28 [cit. 2016-02-18]. ISSN 2336-3177 (Online). Dostupné z: <http://www.orbisscholae.cz/2015/cislo-1>

VESELÝ, Arnošt. Vzdělávací reforma v Ontariu: kritické shrnutí a inspirace pro vzdělávací politiku v ČR. *Orbis scholae*. Praha, 2013, 7(1), 11-28. ISSN 1802-4637.

Vzdělávací systém - EDUin - Audit vzdělávání 2014. *Www.eduin.cz* [online]. [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: [http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2014/10/EDUin\\_Audit\\_vzdelavani\\_2014.pdf](http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2014/10/EDUin_Audit_vzdelavani_2014.pdf)

WALTEROVÁ, Eliška, Karel ČERNÝ, David GREGER a Martin CHVÁL. *Školství - věc (ne) veřejná: Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. 1. Praha 1: Karolinum, 2010. ISBN 987-80-246-1882-1.

WALTEROVÁ, Eliška. *Srovnávací pedagogika: vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006, 325 s. ISBN 80-7290-269-5

## **7 Seznam příloh**

### **Příloha 1 – Analytické kategorie – zdroje použité v auditu**

Vzdělávací systém - EDUin - Audit vzdělávání 2014. *Www.eduin.cz* [online]. [cit. 2016-03-06].

Dostupné z:

[http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2014/10/EDUin\\_Audit\\_vzdelavani\\_2014.pdf](http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2014/10/EDUin_Audit_vzdelavani_2014.pdf)

#### **1. Legislativa – zákony, vyhlášky, nařízení vlády**

<http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2014/09/vladni-navrh-zakona.pdf>

#### **2. Dokumenty MŠMT**

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zakladni-udaje-o-skolach-v-regionálním-skolstvi-za-období>

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/prehled-vysokych-skol>

[http://dsia.uiv.cz/vystupy/vu\\_vs\\_f1.html](http://dsia.uiv.cz/vystupy/vu_vs_f1.html) Na úrovni SŠ a VOŠ nabízí pedagogické studium 20 škol:  
[http://dsia.uiv.cz/vystupy/vu\\_vs\\_f1.html](http://dsia.uiv.cz/vystupy/vu_vs_f1.html)

<http://www.msmt.cz/ministerstvo/ministri-skolstvi-od-roku-1848>

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/akreditovane-studijni-programy-vysokych-skol-kody-programu-a>

[https://8e6083c5e5b47fbcf90c1b6bab6fa03dfd2cc1a.googleusercontent.com/host/0B3x8X77RaMBP-dGx -](https://8e6083c5e5b47fbcf90c1b6bab6fa03dfd2cc1a.googleusercontent.com/host/0B3x8X77RaMBP-dGx-)

[NEc0SHZBc00/M%C5%A0MT/Strategie%20digit%C3%A1ln%C3%ADho%20vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD/JakubRuzicka%20-%20Digitalni%20Strategie%20\(svet\).pdf](https://8e6083c5e5b47fbcf90c1b6bab6fa03dfd2cc1a.googleusercontent.com/host/0B3x8X77RaMBP-dGx-NEc0SHZBc00/M%C5%A0MT/Strategie%20digit%C3%A1ln%C3%ADho%20vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD/JakubRuzicka%20-%20Digitalni%20Strategie%20(svet).pdf)

[http://www.msmt.cz/uploads/OP\\_VVV/OP\\_VVV\\_k\\_16.\\_7.\\_2014.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/OP_VVV_k_16._7._2014.pdf)

<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministr-skolstvi-predstavil-rozpocetove-priority-sveho>

<http://www.msmt.cz/ministerstvo/msmt-29005-2014?highlightWords=reforma+financov%C3%A1n%C3%AD>

### **3. Dokumenty ČŠI**

<http://www.niqes.cz/>

### **4. Strategie rozvoje vzdělávací soustavy České republiky do roku 2020**

<http://www.vzdelavani2020.cz/>

[http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie-2020\\_web.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf)

<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>

### **5. Bílá kniha**

<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>.

### **6. ODCD – PISA, PIAAC**

<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>    [http://www.piaac.cz/attach/vysledky/PIAAC\\_hlavni\\_zjisti\\_eni.pdf](http://www.piaac.cz/attach/vysledky/PIAAC_hlavni_zjisti_eni.pdf)

[http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf).

[http://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-salaries\\_teachsal-table-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-salaries_teachsal-table-en).

<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>.

[http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf).

### **7. IEA – TIMS**

<http://www.csicr.cz/getattachment/a9eb6f08-d83e-4169-8a37-51098e93102d>.

### **8. NIQUES – nepoužito**

### **9. SCIO – nepoužito**

<https://www.scio.cz/o-vzdelavani/analyzy-a-studie-spolecnosti-scio/priority-motivace-uchazeci-VS.asp>.

<http://blog.aktualne.cz/blogy/ondrej-steffl.php>.

#### **10. SKAV - nepoužito**

#### **11. NIDV**

<http://www.nidv.cz/cs/>

<http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system.ep/>).

#### **12. NERV**

[http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/NERV\\_DanielMunich\\_Normativy\\_NERV\\_TK.pdf](http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/NERV_DanielMunich_Normativy_NERV_TK.pdf).

#### **13. NUV**

<http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy?lang=1>.

#### **14. Education of Glance 2014 – nepoužito**

#### **15. Orbis Scholae - nepoužito**

#### **16. ČŠI – informační bulletin - nepoužito**

#### **17. Řízení školy – nepoužito**

#### **18. bEDUin**

<http://www.eduin.cz/clanky/co-reforma-skolstvi-ucitelum-dala-a-vzala/>

<http://www.eduin.cz/clanky/pet-procent-nejhorsich-ucitelu-dela-rozdil-mezi-cr-a-finskem/>.

<http://www.eduin.cz/clanky/poslechnete-si-co-vzbudilo-nejvetsi-dohady-na-predstaveni-strategie-2020/>.

<http://www.eduin.cz/clanky/zaznam-kulateho-stolu-pripravovany-karierni-rad-vyvolava-rozporuplne-reakce/?gclid=COOrV7e35icECFFLJtAodKG8AvQ>.

<http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2014/09/vladni-navrh-zakona.pdf>.

<http://www.eduin.cz/clanky/eva-dittrich-sanigova-o-nove-zalozene-skole-ucitele-neshanime-prichazeji-sami/>,

[http://zpravy.idnes.cz/rodicovske-skoly-0z1-/domaci.aspx?c=A141024\\_114353\\_domaci\\_zt#utm\\_source=sph.idnes&utm\\_medium=richtext&utm\\_content=top6](http://zpravy.idnes.cz/rodicovske-skoly-0z1-/domaci.aspx?c=A141024_114353_domaci_zt#utm_source=sph.idnes&utm_medium=richtext&utm_content=top6),

[http://brno.idnes.cz/waldorf-montessori-skoly-v-brne-da4-/brno-zpravy.aspx?c=A140920\\_2101219\\_brno-zpravy\\_kol](http://brno.idnes.cz/waldorf-montessori-skoly-v-brne-da4-/brno-zpravy.aspx?c=A140920_2101219_brno-zpravy_kol).

<http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-co-stoji-v-ceste-vyreseni-problemu-s-nekvalifikovanymi-uciteli/>),

(<http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-zbytecne-umistovani-zaku-do-praktickych-skol-muze-pokracovat/>),

(<http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-eduin-vyzyva-senatory-aby-vratili-snemovne-zakon-o-detske-skupine/>),

<http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-ceska-republika-nepotrebuje-vic-ucnu-rika-expertka-z-oecd/>,

[http://ceskomluvi.cz/wp-content/uploads/2014/01/Eduin\\_130923\\_vyzkum\\_srovnani-1.pdf](http://ceskomluvi.cz/wp-content/uploads/2014/01/Eduin_130923_vyzkum_srovnani-1.pdf)

<http://www.eduin.cz/clanky/zaznam-kulateho-stolu-pripravovany-karierni-rad-vyvolava-rozporuplne-reakce/>.

<http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-skolsky-zakon-prosel-prvnim-ctenim-co-je-v-nem-dobre-a-co-ne/>.

<http://www.eduin.cz/clanky/podivejte-se-na-zavery-kulateho-stolu-co-si-mysli-o-jednotnych-prijimackach-reditele-strednich-skol/>.

<http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-zopakujme-si-rizika-jednotnych-prijimacek-na-stredni-skoly/>.

<http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-jednotne-prijimaci-zkousky-znevyhodni-deti-z-mene-vzdelanych-rodin/>.

<http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-vice-zaku-na-ucilistich-je-proti-verejnemu-zajmu/>.

<http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-testovani-role-statujako-garanta-ne-realizatora/>.

<http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-prechod-ze-zakladni-na-stredni-skolu-jak-je-to-v-zahranici/>.

<http://www.eduin.cz/clanky/pet-procent-nejhorsich-ucitelu-dela-rozdil-mezi-cr-a-finskem/>.

<http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/rozhodovani-o-kvalifikaci-ucitelu-prenesme-na-reditele-skol/>.

<http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-eduin-vyzyva-senatory-aby-vratili-snemovne-zakon-o-detske-skupine/>.



<http://fertek-blog.eduin.cz/2014/10/03/tupost-a-neznalost-neomlouva/>.

<http://www.eduin.cz/clanky/dobra-rada-lesnim-skolkam-z-nemecka-nikdy-se-nevzdat/>.

## **Příloha 2 – Seznam informačních zdrojů použitých pro komparaci dokumentů**

<sup>1</sup> *Slovník cizích slov* [online]. [cit. 2016-01-11]. Dostupné z: [http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi\\_slovo=audit&typ\\_hledani=prefix](http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=audit&typ_hledani=prefix)

<sup>2</sup> *MŠMT* [online]. [cit. 2016-01-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zakladni-udaje-o-skolach-v-regionalnim-skolstvi-za-období>

<sup>3</sup> *MŠMT* [online]. [cit. 2016-01-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/terciarni-vzdelavani>

<sup>4</sup> *MŠMT* [online]. [cit. 2016-01-12]. Dostupné z: [http://dsia.uiv.cz/vystupy/vu\\_vs\\_f1.html](http://dsia.uiv.cz/vystupy/vu_vs_f1.html).

<sup>5</sup> *MŠMT* [online]. [cit. 2016-01-14]. Dostupné z: [http://dsia.uiv.cz/vystupy/vu\\_vs\\_f1.html](http://dsia.uiv.cz/vystupy/vu_vs_f1.html).

<sup>6</sup> *MŠMT* [online]. [cit. 2016-01-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/ministri-skolstvi-od-roku-1848>

<sup>8</sup> *MŠMT* [online]. [cit. 2016-01-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/bolonsky-proces-2>

<sup>9</sup> *MŠMT* [online]. [cit. 2016-01-14]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/OP\\_VVV/OP\\_VVV\\_k\\_16.\\_7.2014.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/OP_VVV_k_16._7.2014.pdf),

<sup>10</sup> *MŠMT* [online]. [cit. 2016-01-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/principy-rozpisu-rozpoctu-a-rozpis-rozpoctu-primych-vydaju-5>

<sup>11</sup> *MŠMT* [online]. [cit. 2016-02-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/financovani-regionalniho-skolstvi>

<sup>12</sup>*MŠMT* [online]. [cit. 2016-02-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>).

<sup>13</sup> *Vzdělávání 2020* [online]. [cit. 2016-02-06]. Dostupné z: <http://www.vzdeleni2020.cz/>

<sup>14</sup> *Vzdělávání 2020* [online]. [cit. 2016-02-07]. Dostupné z: [http://www.vzdeleni2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie-2020\\_web.pdf](http://www.vzdeleni2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf)

<sup>15</sup>*MŠMT* [online]. [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020?highlightWords=strategie+digit%C3%A1ln%C3%ADho+vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%ADn%C3%AD>

<sup>16</sup>ČŠI [online]. [cit. 2016-02-17]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/26413fa0-7e87-47a1-89c6-af3bdb959ff3>

<sup>17</sup> *PIAAC* [online]. [cit. 2016-02-17]. Dostupné z: [http://www.piaac.cz/mezinarodni\\_vyzkum\\_piaac](http://www.piaac.cz/mezinarodni_vyzkum_piaac)

<sup>18</sup> *PIAAC* [online]. [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: [http://www.piaac.cz/vystupy\\_vystupy](http://www.piaac.cz/vystupy_vystupy)

<sup>19</sup>*MŠMT* [online]. [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/zprava-oecd-o-hodnoceni-vzdelavani-v-cr>

<sup>20</sup>*MŠMT* [online]. [cit. 2016-02-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/ceske-skolstvi-v-mezinarodnim-srovnani-1>

<sup>21</sup>ČŠI [online]. [cit. 2016-02-18]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/01a4a6f7-b690-46f8-96b7-e98941adbba0>

<sup>22</sup>*MŠMT* [online]. [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/zprava-oecd-o-hodnoceni-vzdelavani-v-cr>

<sup>23</sup>ČŠI [online]. [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/01a4a6f7-b690-46f8-96b7-e98941adbba0>

<sup>24</sup>*NIDV* [online]. [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: [http://www.nidv.cz/cs/download/NIDV\\_profil\\_organizace.pdf](http://www.nidv.cz/cs/download/NIDV_profil_organizace.pdf),

<sup>25</sup>*NIDV* [online]. [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system.ep/>

<sup>26</sup> *MŠMT* [online]. [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>,

<sup>27</sup> *EDUin* [online]. [cit. 2016-02-22]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/category/be-duin/page/2/>